

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Kasvatusteadused

Indrek Lillemägi  
**EESTI KOOLIJUHTIDE**  
**HARIDUSFILOSOOFILISTEST SEISUKOHTADEST**  
magistritöö

Juhendaja professor Äli Leijen

Tartu 2017

## Sisukord

Sissejuhatuseks .....	3
1. Teooriast .....	6
1.1. Proloog .....	6
1.2. Põhimõistetest .....	6
1.2.1. Hariduse eesmärgist .....	6
1.2.2. Õpiprotsessist .....	11
1.2.3. Õpetaja rollist .....	12
1.2.4. Nüüdisaegsest/muutuvast õpikäsitusest .....	13
1.3. Piiritlematut piiritledes ehk haridusfilosoofilistest paradigmatel .....	14
1.3.1. Idealismist .....	14
1.3.2. Realismist .....	15
1.3.3. Pragmatismist .....	16
1.3.4. Eksistentsialismist .....	18
1.3.5. Rekonstruktivismist .....	19
1.3.6. Biheiviorismist .....	20
1.3.7. Postmodernismist .....	21
2. Metoodikast .....	24
2.1. Valimist .....	24
2.2. Andmekogumismeetod .....	25
2.3. Andmetöötlusmeetod .....	26
3. Tulemustest .....	28
3.1. Hariduse eesmärgist .....	28
3.2. Õpiprotsessist .....	32
3.3. Õpetaja rollist .....	35
3.4. Nüüdisaegsest/muutuvast õpikäsitusest .....	38
4. Aruteluks .....	40
Kokkuvõtteks .....	45
Summary .....	47
Tänuõnad .....	49
Autorsuse kinnitus .....	49
Kirjandus .....	50
Lisa 1. Intervjuukava	
Lisa 2. Väljavõte uurijapäevikust	
Lisa 3. Deduktiivse andmetöötluste näide	
Lisa 4. Induktiivse andmetöötluste näide	

## Sissejuhatuseks

Haridusfilosoofia on praktilise filosoofia haru, mis uurib hariduse olemuse, eesmärkide ja probleemidega seotud küsimusi. See on interdistsiplinaarne uurimisvaldkond, mille objektiks on korraga nii ideedeajalugu, filosoofia, hariduspraktika kui ka arengupsühholoogia, kognitiivteadused ja sotsioloogia (Siegel, 2009).

Haridusfilosoofiat võib teadusharuna pidada haridusteaduse eneserefleksiooniks. Ühelt poolt aitab see mõtestada kasvatusteaduste ajalugu, teisalt aitab küsida, kes me oleme, mida me teeme, miks me teeme ja kuidas me oma tegevust hindame (Ozmon, 2012). Haridusfilosoofiale võib läheneda põhiküsimuste kaudu, nagu seda teeb suurem osa käsiraamatuid (Bailey, 2010; Siegel, 2009; Barrow & Woods, 1994), mõjukate autorite kaudu (nt Waks, 2014) või koolkondade kaudu (nt Ozmon, 2012), kuid haridusfilosoofilisi seisukohti kui terviklikke paradigmasid on tavaks käsitleda empiirilistest uurimustest eraldi. Haridusfilosoofid ja haridusteadlased on tihti üksteise metodoloogia suhtes kriitilised (Phillips, 2009) ja nii on ka põhjalikud haridusfilosoofia ülevaateedused (nt Ozmon, 2012 või Bailey, 2010) pigem humanitaarsed metatekstitid ning kuuluvad ideedeajaloo, mitte sotsiaalteaduste valdkonda.

Empiirilistes uuringutes “haridusfilosoofia” mõistet tavaliselt ei kasutata. Selle asemel on kasutusel sotsiaalteaduste sõnavara, nagu “uskumus”, “hoiak” või “seisukoht”. Samas, kui õpetaja uskumus on implitsiitne arusaam õppijatest, õppimisest, õpikeskkonnast ja ainest (Kagan, 1992), siis iga selle uskumuse väljendust võibki pidada haridusfilosoofiliseks seisukohaks. Kõrvaltvaataja jaoks peegeldab iga hariduses tehtud valik või otsus mõnd filosoofilist vaatepunkti, isegi kui otsuse ideoloogia pole otsustajale teada.

“Eesti elukestva õppe strateegia 2020” (2014) üheks strateegiliseks eesmärgiks on koolijuhi ja õpetaja rolli ümbermõtestamine, et jõutaks iga õppija arengut toetava keskkonnani (2014). Vaatamata sellele, et Eesti koolijuhtide kvalifikatsiooninõueteks on sätestatud vaid juhtimiskompetentside ning magistrikraadi või sellele vastava kvalifikatsiooni olemasolu (Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded, 2013), on Eesti koolidel õppekava kujundamisel, õpetajate ja õppemetoodika valimisel väga suur vabadus (Kukemelk & Ginter, 2016).

On teada, et koolijuhtidel on töökeskkonnale ja õpetajate tegevusele väga suur mõju (nt Ladd, 2011). Koolijuhtide valimine on üks haridussüsteemi kõige olulisemaid otsuseid, kuna

juhtimiskäitumine mõjutab organisatsioonikultuuri ja pikaajalise mõjuga otsuseid. Näiteks on leitud seoseid epistemoloogiliste tuumuskumuste ja juhtimislähenemiste vahel (Botha, 2013). Uuringute järgi on kõige edukamad koolijuhid need, kes keskenduvad õppe- ja kasvatustööle ning inimestele, ja pööravad tähelepanu õpetajate arengule (Barber jt, 2010). Enamik Eesti koolijuhtide keskendub aga majanduslikele ja administratiivsetele ülesannetele, mitte õppe- ja kasvatustöö juhtimisele (Kukemelk & Ginter, 2016).

Empiirilisel on Eestis uuritud kitsamaid haridusfilosoofia aspekte. Näiteks Eestis on Pilli jt (2013) analüüsinud Eesti kõrgkoolide esmakursuslaste teadmisi- ja õpikäsitust, Karm ja Remmik (2013) ning Reva jt (2014) õpetamisarusaamu. Eesti koolijuhtide haridusfilosoofilisi hoiakuid või uskumusi aga uuritud ei ole. Samas on “Elukestva õppe strateegias” kirjeldatud paradigmuuutuseks tarvis mõista, kuidas koolijuhid hariduse eesmärki ning baaskomponente mõtestavad.

Lisaks on õpetajate ja koolijuhtide haridusfilosoofilisi uskumusi uurides oluline võtta arvesse ka Pilli jt (2013) uurimuse tulemusi. Nimelt järeldavad autorid, et konstruktivistlik vaade õppimisele ja enastjuhtiv õppimisviis on esmakursuslastele suhteliselt võõrad. Õppejõududel oodatakse autoriteetsust ja ekspertsust. Need tulemused lubavad järeldusi teha ka meie üldhariduskooli õpikäsituse ja organisatsioonikultuuri kohta. Samas mainivad artikli autorid, et täpsemateks selgitusteks peaks sama teemat uurima kvalitatiivsete meetoditega.

Koolijuhtide haridusfilosoofilisi arusaamu on tarvis uurida, et mõista, missuguseid tähendusi hariduspoliitikas ja -diskursuses käibel olevatele mõistetele omistatakse. Need teadmised on olulised nii koolijuhtide (täiend)koolituse kavandamisel, õpetajakoolituse arendamisel kui ka eestikeelse haridusfilosoofia-alase õppekirjanduse koostamisel.

Magistritöö eesmärgiks on selgitada, kuidas koolijuhid kirjeldavad oma haridusfilosoofilisi seisukohti. Lähtuvalt uurimisprobleemist pööratakse tähelepanu kolmele haridusfilosoofilisele küsimusele: kuidas kirjeldavad Eesti koolijuhid hariduse eesmärki, parimat õpiprotsessi ning õpetaja rolli? Selleks, et asetada uurimistulemused 21. sajandi alguse turbulentse ja killustunud hariduspoliitika konteksti, uuritakse ka seda, mis on koolijuhtide arvates nüüdisaegse/muutuva õpikäsituse tuum.

Töö koosneb neljast osast. Esimeses osas antakse ülevaade töös kasutatud põhimõistetest (hariduse eesmärk, õpiprotsess, õpetaja roll) ja kirjeldatakse, kuidas on eri koolkonnad hariduse eesmärki, õpiprotsessi ja õpetaja rolli mõtestanud. Töö teises osas kirjeldatakse empiirilise osa

valimit ja uurimuse protseduuri, kolmandas osas tutvustatakse saadud tulemusi ja neljandas osas arutletakse tulemuste üle.

Magistritöös on käsitletud vaid õhtumaade filosoofilisi paradigmasid alates antiikkultuurist. Kõrvale on jäetud Lähis-Ida ja Idamaade filosoofia, kuna nende otsene mõju Eesti haridusjuhtimisele on kaheldav ning vajaks spetsiifilisemat uurimist. Ka õhtumaade filosoofiast on valikusse jäänud üksteisest selgesti eristuvad koolkonnad, millel on konkreetseid haridusfilosoofilisi või -teaduslikke seisukohti. Siiski on oluline tähele panna, et töös käsitletud haridusfilosoofiliste paradigmade tüvitekstid ei käsitle haridusprobleeme samaväärselt. Näiteks on idealismi alusautoriks Platon, pragmatismi omaks aga Dewey. Esimene neist käsitles haridust ühe teemana teiste seas, suisa vahendina, teise jaoks oli haridus kogu teooria kese. Lisaks on filosoofilised vaated tihti koolkonnaülesed ja seega on säärasel piiritlemisel ka palju kriitikuid (Ozmon, 2012). Samas märgib Ozmon (samas), et õppimine on alati interdistsiplinaarne, holistiline ja eklektiline ning piiritletud paradigmad aitavad keskenduda konkreetsetele küsimustele.

## 1. Teooriast

### 1.1. Proloog

Õppimises ja õpetamises on määravaks küsimus, kes ma *ise* olen ning see *ise* saab tähenduse ja püsib just nimelt arvututes läbikäimistes teistega. *Iset* võib defineerida kolmel tasandil: esmalt on *ise* identiteet, teisalt mälestused, kogemused, oskused, kolmandaks pidev muutumine (Ott, 2015). John Dewey kirjutab oma pedagoogilises manifestis „My pedagogical creed” (1897), et hariduse psühholoogiline ja sotsiaalne pool on tihedalt seotud ning üks ei toetu teisele. Haridus pole tema järgi ka kahe poole kompromiss, vaid pigem orgaaniline suhe indiviidi vaimsuse ja sotsiaalsuse vahel (Dewey, 1897).

Vastuse küsimusele, kuidas inimene õpib või kasvab, saab psühholoogia abil, kuid psühholoogia ei saa vastata küsimusele, missugune areng on väärt toetamist. Filosoofia on ainus ratsionaalne viis küsida sotsioloogiale ja psühholoogiale eelnevat miks-küsimust (Bailey, 2010). Niisiis taandub suur osa haridusfilosoofiast aksioloogiale.

Väärtuseks võib pidada asjaolu, millega otsustamisel arvestatakse (Blackburn, 2002) ning seega on väärtus *ise* suhe ümbritsevaga. Selleks, et seda suhet paremini kirjeldada, on töös keskendunud hariduse eesmärgile, õppeprotsessile ja õpetaja rollile. Kasvatusel kui protsessil enesel eesmärki pole, eesmärgid nagu ka väärtused on vaid *isel*. Seega võib hariduse eesmärkide muutumist kirjeldada *ise* vabadusetaseme ja piiride muutumisena ajas, õpiprotsessi kui *ise* ning tundmatuse suhte dünaamikat ning õpetaja rolli kui *ise* suhet õpetaja ning kaaslastega.

### 1.2. Põhimõistetest

#### 1.2.1. Hariduse eesmärgist.

Selleks, et arutleda hariduse eesmärgi üle, peab esmalt selgitama, mis on *haridus*. *Hariduse* mõistet võib käsitleda nii staatilise kui ka dünaamilisena. Näiteks Eesti Vabariigi haridusseadus defineerib hariduse kui süsteemi, mis koosneb õppeprogrammidega ettenähtud teadmistest, oskustest, vilumustest, väärtustest ja käitumisnormidest ja mida ühiskond tunnustab ning mille omandatust ta kontrollib (HaS, 2016). Samas võib haridust käsitleda õppimise või õpetamise protsessina koolis või protsessi käigus saadud teadmistena (Cambridge Advanced Learner's

Dictionary, 2017). Haridusega paralleelselt võib vaadelda ka kasvatuse mõistet. Kasvatuseks peetakse tegevust, mille eesmärgiks on luua eeldused inimese arengule ja kasvule (Erelt, 2014).

Käesolev töö käsitleb haridust siiski kitsamalt, tema teadvustatud ja süstematiseeritud piirides: haridus on süstemaatiliselt korraldatud õppeprotsess. Seda, mis on õppeprotsessi fookuseks, sisuks või talle omistatud eesmärgiks, püüabki uurimus selgitada.

Lisaks hariduse piiritlemisele on oluline kirjeldada eesmärgi intentsiooni. Võime eristada reaaleesmärki ja peaks-eesmärki. Reaaleesmärgiks võib pidada väärtusi, omadusi ja püüdlusi, mida õppeprotsessis osalejad kannavad või millest otsuste tegemisel lähtutakse. Reaaleesmärgid koosnevad nii teadvustatud sihtidest kui ka implitsiitsetest püüdlustest, mis on osaks nn varjatud õppekavast (Giroux & Penna, 1983). Peaks-eesmärgiks võib pidada haridusideaale. Näiteks on Hannah Arendt (2012) kirjutanud, et haridus on antiikajast peale olnud osa poliitutoopiatest, st hariduses peitub soov alustada maailma sünnilt ja loomult uutega.

Harry Brighouse (2009) on kirjeldanud järgmisi hariduse moraalseid ja poliitilisi eesmärke: inimese enesemääramine (autonoomia), võime osaleda sotsiaalses ja majanduslikus elus, isiklik õitseng, demokraatlikud oskused ning võime teha koostööd. Need taotlused on alati omavahel põimunud ja näiteks praeguses Eesti õppekavas (PRÕK, 2014) on olulisena sõnastatud kõik viis. Samas võib just kasvatustavade kirjeldades tuua välja iga kultuuri ning ühiskonna jaoks kõige olulisema. Nii sõnastatakse ka meie „Elukestva õppe strateegias“ (2014) ühe eesmärgina õppe korraldamine lähtuvalt töömaailma vajadustest.

Brighouse arutleb hariduse eesmärkidest rääkides ka elitaarsuse-egalitaarsuse üle. Hariduspoliitika seisavad küsimuse ees, kuidas võimalusi parimal viisil jaotada. Kas haridusüsteem peaks toetama kõiki võrdselt, kas keerulise sotsiaalmajandusliku taustaga inimesed peaksid saama lisatuge, kas peaksime keskenduma nõrgemate järelaitamisele või andekate toetamisele? Kas on võimalus toetada igaüht vajaduspõhiselt (Brighouse, 2009)?

Lisaks moraalsele ja poliitilisele mõõtmele võib haridust mõtestada ka epistemoloogia kaudu. Üheks hariduse peamiseks eesmärgiks võib pidada teadmiste omandamist.

Traditsiooniline epistemoloogia eristab kolme sorti teadmisi: teadmine-et, teadmine-kuidas ja teadmine kui tutvavolek (IEP, 2017). Robertson kirjeldab et-teadmisi kui üht hariduse eesmärki, kuid märgib samas, et probleem on teadmiste konteksti eiramises ja teadmiste kollektiivses laadis (Robertson, 2009).

Teadmist  $x$  peetakse üldiselt tõseks, kui see on põhjendatud tõene uskumus (SEP, 2017). Robertson on toonud välja peamised probleemid teadmise tõesuse ja põhjendamisega (2009). Kui hariduse eesmärgiks on tõese teadmise omandamine, võib küsida, kas puhas tõde on inimesele kättesaadav (Rorty, 1998). Lisaks on tõde tihti seotud valitseva ideoloogia või võimuga (Foucault, 2005). Samuti kirjeldab Robertson ka tõe relatiivsuse ideid ja küsib, kas tõde on teistest väärtustest tingimata olulisem (2009).

Lisaks on kaheldav, kuivõrd põhjendatud on või saab koolis omandatud teadmine õpilase jaoks olla. Isegi kui õpikutes kirjeldatakse vaid tõenduspõhiseid teooriaid, jõuab see õpilasteni tihti vahendatult ja aega või oskusi põhjendamiseks ei ole. Tõstatub küsimus, kas tuleks eelistada põhjendusega valet teooriat või tõenduseta usutud tõest teooriat (Robertson, 2009).

Hariduse eesmärki võib kirjeldada ka arengus. Näiteks nimetab Ene Grauberg *ise* olemust subjekti-objekti küsimuseks ning jagab probleemi lahenduste põhjal kolme ajajärku: antiik-, kesk- ja uusaegne (Grauberg, 1991). Graubergi käsitluses on esimene kultuuriparadigma antiik, mille ideoloogiline alus lähtub arusaamast, et maailm on loodud harmoonia ja ilu seaduspärasuste järgi (1991). Antiikhariduse kuulsaimad mõttekäigud pärinevad Platoni dialoogidest, mis seadsid inimese eesmärgiks püüdluse igavese tõe poole. Platon kujutab inimese arengut kui teed meelelisest maailmast ideede ilma, tõelise tundmisele (Ozmon, 2012). Muuhulgas peab Platon seda tõelist inimese loomuosaks. Oma teoses „Phaidon“ (2003) ütleb ta Sokratese suu kaudu „kas siis see, mida me nimetame „õppimiseks“, ei ole meile omase teadmise tagasisaamine? Kas me ei ütleks õigesti, kui ütleksime, et see on taasmeenutamine?“.

Idealismil võib olla erinevaid voolusänge: jumala tundmine, vooruslikkus või hoopis individualismikauged inimese ja ühiskonna suhe, nagu Platon kirjeldas oma „Riigis“ (2016). Tema demokraatiakriitika lähtub tollase Ateena ebastabiilsetest oludest, kuid seab eesmärgiks harmoonia. Idealistliku hariduse eesmärk võib esmapilgul paista üksikisikule suunatuna, kuid paigutub Brighousi jaotuses siiski ühiskondlikus elus osalemise alla. Platon rõhutas „Riigis“, et inimeste õigused ei peaks sõltuma päritolust või jõukusest, kuid indiviid oli tema mudelis allutatud kollektiivile, pidi juhinduma totalitaarsest seadusest.

Samas ei lähtu antiikaja kasvatus ainult idealismist. Platonile vastandus tema õpilane Aristoteles, kelle töid võib pidada realismi alguseks. Kui Platon ei pidanud meeltega kogetavat absoluutseks, siis Aristoteles arvas, et just mateeria tundmine on vahendiks igavese mõistmisel. Lisaks religioossetele realistidele võib eristada ka sekulaarseid, kelle eesmärgid on



puhtteaduslikud (Ozmon, 2012). Kui Ateena haridussüsteem keskendus tõesti harmoonilise isiksuse kasvatamisele, siis Sparta kasvatuslikuks taotluseks võib pidada disiplineeritud tugevat ja tervet kodanikku (Tilk, 2003). Igal juhul valdas antiigi *iset* pinge vaimu ja keha, idee ja mateeria vahel. Keha ja vaimu harmoonia polnud üksikisiku heaolu küsimus ega indiviidi areng eesmärk iseeneses – need teenisid kollektiivse harmoonia huve.

Teise kultuurilis-filosoofilise paradigmana kirjeldab Grauberg (1991) keskaega, mil hariduse eesmärgiks oli ületada dualism sakraalse ja profaanse vahel. Kuigi jumalat mõisteti keskajal maailma suhtes transtsendentsena, võib tollaseid kasvatuspraktikaid pidada teeks jumaliku harmoonia tunnetamiseni. Niisiis saab ka suurt osa keskaja hariduse eesmärkidest kirjeldada idealistlikena. Lisaks levis nn kahe raamatu õpetus, mis püüdis lepitada teadust ja religiooni ning lähtus ideest, et inimesel on tõlgendada kaks jumala raamatut, pühakiri ja loodus. Õpetuse juured peituvad kirjas roomlastele: „Sest tema nähtamatut olu, nii tema igavest väge kui jumalikku olemist, nähakse /.../“ (Rm 1:20). Keskaegne haridus püüdis tagada *ise* terviklikkust, pürgides sarnaselt antiigiga iseenese pärisosa ehk jumaliku alge tunnetamiseni.

Keskaegne maailmapilt lähtus nn normaliseeritavusprobleemist: kuitahes suur lõplik osa moodustab lõpmatust alati null protsenti. Hariduse eesmärgiks oli ideedele või jumalale vaid läheneda. Hiliskeskajal muutusid hariduse eesmärgid küll individikesksemaks, kuid jäid sisaldama religioosset perspektiivi. Sellest ajast pärinevad Prantsuse revolutsiooni väärtused vabadus, võrdsus ja vendlus (Grauberg 1991). Näiteks Lutheri järgi oli inimese võimete (keeleanni) arendamine oluline jumala tundmiseks, mõistmiseks, ülistamiseks, mitte asjana iseeneses (Lepajõe, 2015). Taotlus kõigile lugemisoskuse õpetamiseks sisaldas aga võrdsuse ideaali.

Kolmanda kultuuriparadigmana kirjeldab Grauberg (1991) uusaegset empiristlikule teadmiskäsitusele toetuvat puhta tõe iha. Ta ütleb, et hariduse eesmärgiks sai absoluutse teadmise tunnetamine ning pettekujutelmadest puhastumine. Kasvatuse taotlused omandasid üha rohkem utilitaristlikke jooni. *Iset* hakati rohkem mõistma masinana, sakraalne oli profaanse ees taandumas ning kasvatuse eesmärgid olid suunatud sotsiaal-majanduslikus elus hakkamasaamisele.

Empirismile toetub ka pragmatistide idee hariduse puhtpraktilistest eesmärkidest. John Dewey järgi kandub kultuur (harjumused, tegevused, mõtted, tunded) ühelt põlvkonnalt teisele ning hariduse eesmärgiks on tagada üleminek ja seekaudu ühiskonna koospüsimine. Lisaks

rõhutas Dewey, et hariduse eesmärgid peaksid välja kasvama konkreetsest keskkonnast. St pragmatistide arvates on haridust vaja elamiseks eneseks (Ozman, 2012).

Nagu Hilda Taba (2015) juba 20. sajandi alguses kirjutas, on pluralistlikus maailmas tarvis pidevalt eesmärke ümber sõnastada. Ajalukku vaadates on kasvatus eesmärkide dünaamikat kerge tabada (ja kerge üldistustega eksida), kuid 20. sajandist taotlustest ei ole peale individualistlikkuse kerge ühisjooni leida. Väga olulise mõjuga on jätkuvalt olnud pragmatistid, kuid neile lisandusid biheivioristid, kelle jaoks on kasvatus eesmärgiks mõjutada inimese käitumist, nii et see võimaldaks inimkonna, ühiskonna ja indiviidide ellujäämise ning toimetuleku (Ozman, 2012).

Ka Ene Grauberg väidab, et uusaegne kultuuriparadigma on ammendunud ning 21. sajandi haridust ootab ees hulk väljakutseid (1991). Jätkumas on rekonstruktivistlikust ja postmodernistlikust haridusfilosoofiast alguse saanud eesmärk vabastada, emantsipeerida. Kui eksistentsialistide eesmärk oli inimese vabastamine iseendast, siis selle kõrval on kasvatus kaudu loodetud kujundada ka kollektiivi struktuuri. Ideed haridusest kui olemasoleva hierarhia lammutajast said palju mõjuvõimu juba 19. sajandil, kuid teostusid praktikas peamiselt 20. sajandi vasakpoolsete poliitiliste liikumiste tuules. On tähenduslik, et 20. sajandil mõjuvõimsad kultuuriparadigmad, sotsialism ja kapitalism, on teineteist enda defineerimiseks vajanud. Mõlemad neist on taotlenud suurimat võimalikku kasu võimalikult paljudele, iseloomustades hästi kahe vastandliku ideaalina postmodernset relativismi. Samasugune absoluudiiha ja absoluudipuuduse paradoks valdab ka tänapäeva kasvatust ja eesmärgiotsinguid.

Ajavektorist sõltumatult on kasvatus eesmärkidel alati ka sisemine pinge. Nimelt võib eesmärke jagada tulevikku ja minevikku suunatuteks. Ühelt poolt on haridus juba antiikajast alates olnud tähtis osa poliitotoopiatest ja haridusideaalis on peitunud soov alustada maailma sünnilt ja loomult uutega (Arendt, 2012), teisalt on kasvatusprotsess toetunud kaasaegsetele ühiskondlik-kultuurilisistele tavadele, edastanud kasvatajate väärtushinnanguid (Giroux & Penna, 1983). Kasvatuses on põiminud iha parema inimese järele ja olemasoleva säilitamine.

*Ise* on kasvatusprotsessis alati allutatud vähemalt minevikule ja olevikule. Teadvustamata mõjule on lisandunud teadlik agenda, eesmärk. On tähtis eristada eesmärki kui midagi, mille poole püüeldakse, ja eesmärki kui protsessi iseloomuomadust. Neist esimese näiteks võib pidada idealistide püüdlust igavese tõe poole. Teist näitlikustab Michel Foucault' võimukriitika („kooli tegelik eesmärk ei erine vangla omast“) (vt Foucault, 2014). Kahe eesmärgiks nimetatu loomus

on vastandlik, üks suunatud tulevikku, teine minevikku, üks peegeldab ootusi ja lootusi, teine süsteemi olemust. Kuna kasvatus piirid on hägusad, jääb olevik alati kättesaamatuks. Samas pole vastuolu kadunud ka tänapäeva haridusest: 2016. aastale hiljem tagasi vaadates võib refereerida ametlikke dokumente või kirjeldada variõppekava.

Siiski on sekulariseerunud pluralistlikus läänes toimunud üks oluline muutus. Haridusele omistatav on üha vähem lõplik ja üha vastuolulisem. Ka Hilda Taba (2015) kirjutab oma 1932. aastal kaitstud doktoriväitekirjas „Kasvatuse dünaamika“, et eesmärgi oli lihtne sõnastada seni, kuni elu ja kasvatust nähti staatiliselt seisukohalt. Samuti on seisukohti lihtne formuleerida ebademokraatlikus ühiskonnas, riigi ja ühiskonnakorralduse üldisi ideaale aluseks võttes. Pluralistlikus dünaamilises maailmas on kasvatus ülesandeks saanud aga luua pidevalt kujuneva ühiskondliku ja individuaalse võimekuse realiseerumiseks vajalikud tingimused.

Seni, kuni kasvatus teenib ettemääratud ideaale, tegeleb ta varasemate väärtushinnangute edasiandmisega palju enam kui uute loomisega (samas). Ajalukku vaadates võib täheldada, et kasvatus eesmärgiks alati olnud mingi dualismi ületamine, olgu siis empiirilise-ratsionaalse, sakraal-profaanse, individuaal-kollektiivse või säilitava-lammutava. Samas võib märgata liikumist individualismi ja ratsionalismi suunas.

### 1.2.2. *Õpiprotsessist.*

Õpiprotsessi võib kirjeldada kui *ise* arengut. See on tihedalt seotud taotletavate eesmärkide ja õpetaja rolliga. Õhtumaade dualismile omaselt saab eristada õpiprotsessi sisu ja vormi, nimetagem esimest neist õpitavaks teadmiseks, oskuseks, hoiakuks, teist õppemeetodiks. Kuna seda, kuidas inimene parimal viisil õpib, kirjeldab paremini psühholoogia, pole siinse uurimuse eesmärgiks kirjeldada õpiprotsessi kognitiivseid tahke. Küll aga on oluline tähelepanu pöörata kultuurilis-filosoofilistele küsimustele: eelkõige sellele, missuguseid suhteid või väärtusi õpiprotsess kujundab?

Esmalt võib õpiprotsess hõlmata mõtlemist ja põhjendamist (Feldman, 2009), fookuse võib seada ratsionaalse, teadusliku või abstraktse mõtlemise arengule (Moshman, 2009). Palju on arutletud selle üle, kuidas ja kas üldse on võimalik õpetada või edastada väärtusi (nt Conroy, 2010). Selle probleemi muudab keeruliseks väärtuste ambivalentsus ja konsensus selle kohta, missugused väärtused on head (samas).

Ozmon (2012) on oma kogumikus käsitlenud ka õpiprotsessi ja õppekava, kuid selget ühesuunalist liikumist õpiprotsessi mõistmisel kirjeldada ei saa. Olulisel kohal on küsimus teadmiste-oskuste-hoiakute osakaalust, teoreetilisusest-praktilisusest (samas). Lisaks paigutub probleem ka teljele indoktrinatsioon-selitamine (Bailey, 2010). Indoktrinatsiooniks võib pidada millegi edastamist nõnda, et õppija pole võimeline õpitavat loogiliselt analüüsima või neid kahtluse alla seadma (Haydon, 2009), selitamine on seevastu dünaamiline refleksiooniprotsess, mille käigus õppija saab selgitada välja talle olulised väärtused (Chazan, 2009).

### 1.2.3. *Õpetaja rollist.*

Õpetaja rolli ei saa samastada õpetaja *isega*, kuna selles ei sisaldu kogu inimeseks olemise identiteet, kogemused, teadmised, oskused ja suhe ümbritsevaga. Rolli võib defineerida kui indiviidile seatud ootuste kogumit, mis on seotud kindla sotsiaalse positsiooniga (Koenig, 2014).

Ootuseid heale õpetajale on kirjeldatud näiteks õpetaja kutsestandardis (Õpetaja, tase 7, 2013), mis algab lausega, et *õpetaja töö on toetada õppijate arengut* /../ Kohustuslike kompetentsidena kirjeldatakse õpi- ja õpetamistegevuse kavandamist, õpikeskkonna kujundamist, õppimise ja arengu toetamist, refleksiooni ja professionaalset enesearendamist, nõustamist ja mentorlust ning viimaks arendus-, loome- ja teadustegevust. „Elukestva õppe strateegia 2020“ (2014) kirjeldab õpetajat kui seoste loojat ja väärtushoiakute kujundajat. Õpetaja ülesanne peaks strateegia järgi olema õppija individuaalne toetamine tema kujunemisel ennastjuhtivaks õppijaks.

Eestis on uuritud näiteks seda, missuguste metafooride kaudu Eesti üliõpilased õpetaja rolli kirjeldavad (Löfström, Anspal, Hannula & Poom-Valickis, 2010; Krull & Koni, 2013; Hunt, 2014). Lisaks on uuritud õpetaja professionalismist eri tahke (Loogma, 2014) ja õpetajate endi üldpedagoogiliste uskumuste tüüpprofiile (Lepik, Elvisto, Oder & Talts, 2013). On leitud, et nii õpetajakoolituse üliõpilased kui ka tegevõpetajad näevad õpetaja rolli kompleksena ning aineõpetajaks olemist ei peeta peamiseks rolliks (Poom-Valickis & Oder, 2013).

Ozmon (2012) on oma ülevaate teoses käsitlenud iga filosoofilise paradigma all ka õpetaja rolli. Neid kokku võttes võib õpetaja rolli vaadelda telgedel teadmiste jagaja - õpikeskkonna kujundaja või teadmiste jagaja - mentor-juhendaja. Teiseks võib kirjeldada õpetaja-õpilase suhte hierarhilisust, kolmandaks käsitleda õpetaja autonoomsust ja neljandana küsida, kuivõrd on õpetaja asendatav masinaga (samas).

#### 1.2.4. Nüüdisaegsest/muutuvast õpikäsitusest

„Eesti elukestva õppe strateegia 2020“ (2014) määratleb õpikäsituse kui *arusaama õppimise olemusest, eesmärkidest, meetoditest ja erinevate osapoolte rollist õppeprotsessis*. Strateegia üheks strateegiliseks eesmärgiks on muutunud õpikäsitus, mille tuumana kirjeldatakse iga õppija individuaalset ja sotsiaalset arengut toetavat keskkonda, õpioskuste, loovuse ja ettevõtlikkuse arendamist. Täpsemate nõuetena kirjeldatakse õppijakesksust, võtmepädevuste olulisust, olemasoleva ja uue teadmise seotust ja lõimingut, probleemilahendus- ja koostööoskust.

Kui strateegia eesmärgiks on muutunud õpikäsitus, siis Tartu Ülikoolis kasutatakse uue arusaama tähenduses mõistet *nüüdisaegne õpikäsitus* (vt Pedaste jt, 2017), Tallinna Ülikoolis aga *muutuv* või *konstruktivistlik* õpikäsitus (Eisenschmidt jt, 2017).

Siiski käsitlevad mõlemad koolkonnad muutusi sarnastel alustel. Näiteks kirjeldab TÜ mudel nüüdisaegse õpikäsituse sihtidena avatud ja seoseid loovat hoiakut, elukestvat õppimist ning oluliste teadmiste ja oskuste baasi ning nendeni aitavad viia konkreetsemad eesmärgid, nagu enesejuhitud õpe, koostöine õpe, emotsionaalne rahulolu, sisemine motivatsioon, valmisolek ebakindluseks ja avatus (Pedaste jt, 2017). TLÜ on oma mudelis kirjeldanud kolme peamist muutumise suunda: koostöist õppimist, suuremat autonoomiat ja õppijakeskset teadmuseloomet (Eisenschmidt jt, 2017). Niisiis võib nii „Eelukestva õppe strateegia“ kui ka nimetatud ülikoolide käsitlusi pidada suures osas kattuvateks. Kõik kirjeldused lähtuvad OECD (nt OECD, 2008) kirjeldatud majandusmudeli muutustest ja 21. sajandi tööturu vajadustest. Eelkõige joonistub ühisosana välja koostöisus, õppijakesksus ja valmisolek pidevalt õppida. Veidi olulisemana on TLÜ käsitluses esile toodud organisatsioonikultuur ja koolijuhtimine, kuid mõlema ülikooli kirjeldatud mudelid on pidevas muutumumises. Siiski võib arutelu õpikäsituse üle pidada üheks Eesti haridusdebati võtmeteemaks (Eisenschmidt jt, 2017).

Küsimus sellest, mil määral vastab haridussüsteem ühiskonna vajadustele ja ootustele, pole uus. Näiteks toimusid sarnased otsingud ka 20. sajandi alguse Eesti hariduses. Näiteks kirjeldati ka 1926. aastal, kuidas muutunud ühiskondlik-majanduslik kord ja demokraatlikud põhimõtted seavad koolile palju uusi ülesandeid ja missugune on kaasaegse psühholoogia mõju haridusele (Pöld, 2006). Pöld kritiseeris tugevalt ka numbrilist hindamist ja seda just laastava mõju pärast õppija eneseusule (samas). Uuest ja õppijakesksest koolist kirjutas kolmekümnendatel ka Johannes Käis (2004), kes ütles, et õppekorralduse keskmeks peab olema

õpilaste algatus, leidlikkus, huvi ja iseseisvus. Nii võib ka 20. sajandi alguse haridusuuenduse keskmeks pidada õppija arenguga arvestamist ja ühiskondlike muutustega kohanemist.

Viimase laine haridusuuenduse alguseks võib siiski pidada 21. sajandi algust. Näiteks võib tuua konstruktivistliku paradigma seletused (Applefield, Huber & Moallem, 2001), uue õppimise käsituse Hollandist (Simons, Van der Linden & Duffy, 2000) või tuleviku õppimise käsituse (Brown, 2005). Kõik need käsitlused toovad esile õppijakesksust, õppija autonoomiat ning kirjeldavad muutuse peamiste põhjustena muutuvat majanduskeskkonda ja uusi teadmisi sellest, kuidas inimene õpib või mõtleb.

### *1.3. Piiritlematut piiritledes ehk haridusfilosoofilistest paradigmatdest*

#### *1.3.1. Idealismist.*

Idealismiks peetakse vaadet, mille järgi on ideedel või vaimsel maailma mõtestamisel keskne roll, ideed on ainult tõelisus (EB, 2017). Seejuures ei pruugi idealism materiaalselt eitada – pigem kirjeldatakse materiaalselt muutliku ja ebakindlana (Ozman, 2012).

Võib eristada platoonilist ja religioosset idealismi. Platoni järgi on inimese ja eelkõige filosoofi peamine ülesanne otsida tõde. Hea näide tõest on algebra, mis kehtib ka siis, kui inimest ei ole. Samamoodi on Platoni järgi täiuslik tõde olemas poliitikas, ühiskonnateadustes ja hariduses ning vastupidiselt ebatäiuslikule materiale on need ideed igavesed (Ozman, 2012).

Ideed, mille poole hariduse kaudu püüeldakse, on ajatud ning õppimise teel tuletab inimene neid vaid meelde. „Kui mul on õigus, õpetajad eksivad, kui nad ütlevad, et andsid teadmisi hinge, kus neid teadmisi varem polnud nagu nägemise pimedale” (Platon, 2016). Samas tekstis esitab Platon võrdkuju koopasse aheldatud inimestest, kes näevad vaid varje kiviseinal ja peavad neid tõeliseks maailmaks. Haridus ongi idealistide järgi võimalus ahelatest vabanemiseks, materiaalse ületamiseks ja headuse suunas liikumiseks (Platon, 2016).

Lisaks Platonile on Lääne idealismi kujundanud valgustusajastu filosoofia (Ozman, 2012). Näiteks Immanuel Kant kirjeldab oma manifestis „Kostmine küsimusele: Mis on valgustus”, et haridus on inimese väljumine omasüülisest alaealisusest. Ta nimetab kalduvust ja kutsumust vabalt mõelda selleks, mis teeb inimesest enama kui masina (Kant, 1990).

Nii peavadki idealistid hariduse peamiseks eesmärgiks tõde, mis hõlmab lisaks teadmisele ka sügavat mõistmist. Kuna tõe otsimine eeldab distsipliini ja põhimõttekindlust, on oluline isiksuse ja iseloomu areng (Ozmon, 2012).

Platoni tõttu seostatakse idealistidega enim dialektilist õppemeetodit. See pöörab tähelepanu ratsionaalsele argumendile, kriitilisele mõtlemisele ja mõtisklustele. Lisaks dialektikale peavad idalistid oluliseks ka loengut, kuid mitte niivõrd informatsiooni edastamiseks, vaid pigem mõtlemise stimuleerimiseks. Mis kõige olulisem: idealistid pooldavad süvenemist ja seetõttu peetakse argiprobleemidest olulisemaks traditsiooni ja mõttelooga tutvumist (sammas).

Õpetaja peamiseks ülesandeks on idealistide arvates kujundada sobiv õpikeskkond ja julgustada õpilasi küsima ja arutlema. Hea õpetaja prototüübiks peetakse Sokratest, kes veetis palju aega analüüsides, arutledes ja reflekteerides (sammas). Sokrates kui õpetaja on idealistidele oluline ka moraalse eeskujuna. Näiteks lõpetab ta oma kaitsekõne enne surma järgmiselt: “Kui mu pojad täiskasvanuks saavad ja kui teile paistab, et nad tunnevad raha või mõne muu taolise asja pärast enam muret kui vooruse pärast, siis tasuge neile kätte /.../” (Platon, 2003).

### *1.3.2. Realismist*

Nii nagu idealismi juured viivad ka realismi juured Antiik-Kreekasse. Realismi aluseks võib pidada vastandumist idealismile, mis väitis, et ainult ideed on tõelised. Realismi põhiteesiks võib pidada väidet, et reaalsus eksisteerib vaatlajast sõltumatult (Ozmon, 2012). Aristotelese järgi saab inimene ideid mõista vaid mateeria uurimise kaudu. Ka voorusi või loomutäiusi omandab inimene praktilises tegevuses. Näiteks ütleb Aristoteles, et nii nagu kitarrimängijaks saab kitarrimängides, saab ka õiglaseks õiglasi tegusid tehes ja tasakaalukaks tasakaalukaid tegusid tehes (Aristoteles, 1996).

Lisaks aristotellikule realismile eristatakse ka religioosset realismi, mille olulisimaks autoriks on Aquino Thomas, kes ühendas Aristotelese filosoofia ja kristluse. Ta uskus, et inimese hing sünnib puhta lehena ja areneb just kogemuste kaudu (Ozmon, 2012). Lisaks kasutas Thomas materiaalse maailma olemasolu ja ratsionalistlikke arutlusi jumala olemasolu tõestuseks (sammas).

Realistlikest haridusfilosoofidest on väga mõjukas olnud Maria Montessori, kes oma 1912. aastal avaldatud ideede kogumikus “Montessori meetod” (2014) kirjeldab uue

pedagoogika suhet teadusega, selle teoreetilisi aluseid ja kogemusi eksperimentaalkoolist Casa dei Bambini (Laste Maja). Tema teooria on väga praktiline - näiteks kirjeldab Montessori ka toitumise ja liikumisega seotut. Märiline on tema käsitus distsipliinist. Nimelt ütleb Montessori, et distsipliini tuleb jõuda vabaduse kaudu ja vabadus on eelkõige aktiivsus ja tegevus (Montessori, 2014).

Religioossete realistide järgi on hariduse peamiseks eesmärgiks maailma seaduspärade tundmaõppimise kaudu rohkem jumala kohta teada saada või absoluuti paremini tunnetada. Sekulaarne realism taotleb seevastu maailma tundaõppimist ilma kaugema transsendentse eesmärgita. Näiteks peaks maailma hästi tundma, kuna see aitab ellu jääda või õnnelikumalt elada (Ozmon, 2012). Maria Montessori järgi on haridusel nii bioloogiline kui ka sotsiaalne eesmärk: aidata igal lapsel arendada oskusi, mis lubavad täisväärtuslikult elada, ja toetada keskkonnaga kohanemist (Montessori, 2014).

Kuna sekulaarsetel realistidel on haridusfilosoofiale suurem mõju kui religioossetel, rõhutavad realistid hariduses tihti loodusteadusi ja teaduslikku meetodit, kui võimalust ainelist tundma õppida. Olulisel kohal on klassifitseerimine, vaatlemine ning eksperimendid. Oluline pole niivõrd õppemeetod kui selle süstemaatiline loomus (Ozmon, 2012).

Sekulaarsed realistid pooldavad võistluslikkust ja tulemuspõhist õpet. Hariduse oluline mõju on ja peab olema mõõdetav. Näiteks peetakse parimaks viisiks eetikat õppida läbi faktiteadmiste ja eetikateooria (Ozmon, 2012). Tänapäeva realistlikule haridusfilosoofiale omaseks võib pidada ka standardiseeritud teste, laialdast IQ-testide kasutamist, tasemetöid jms (Ozmon, 2012). Siiski võib neid nähtusi pidada bürokraatliku massihariduse ja materialismi mõjudeks ning Montessori ise rõhutas huvi, autonoomia ja tähenduslikkuse olulisust õppimises (Montessori, 2014).

Kuna realistide arvates on õpetaja olulisim ülesanne esitada materiali süsteemselt ja luua hästi organiseeritud õpikeskkond, peetakse võimalikuks ka õpetaja (osalist) asendamist arvutiga (Ozmon, 2012). Igal juhul on peamine, et õpetaja õpetaks ja hindaks õpilaste teadmisi ja oskusi objektiivselt ning kindlate kriteeriumide alusel (samas).

### *1.3.3. Pragmatismist*

Pragmatismi kui filosoofia koolonda seostatakse eelkõige Charles Sanders Peirce'i ning William Jamesiga. Selle tuumaks on seisukoht, et igasuguse õpetuse tähendus on sama, mis on selle



õpetuse praktilised tagajärjed. Usk tõesse peab olema tihedalt seotud tegevuse edukusega, tõene on see, mis töötab (Blackburn, 2002). John Dewey on pragmatismi olemuse kokku võtnud oma essees “Praktilis empirismi postulaat”, kus ta väidab, et kõik asjad on need, millena neid kogetakse (Dewey, 2011).

Haridusfilosoofiat ja -poliitikat on pragmatism mõjutanud peamiselt Rousseau ja Dewey kaudu (Ozmon, 2012). Pragmatistide arvates on haridus vajalik, et elus kohatud probleemidega toime tulla. Haridust peetakse protsessiks, mille kaudu kultuur ühelt põlvkonnalt teisele kandub.

Dewey järgi pole haridusel üht konkreetset eesmärki, kuna sihid peaks tema arvates välja kasvama vajadusest ja säilitama paindlikkuse. Lisaks ütleb Dewey, et oluline on tegevus koos asjaga, mitte asi iseeneses, st keskenduda tuleb eesmärgi saavutamisele, mitte eesmärgile enesele. Ta rõhutab korduvalt, et eesmärgid on õpilastel, õpetajatel ja vanematel, mitte haridusel enesel ning peamiseks hariduse sihiks võib pidada kasvu, mis on elu põhiolemuseks (Dewey, 1916). Haridus pole pragmatistide arvates valmis ideede kogum, vaid pigem õigete vaimsete ja moraalsete hoiakute kogum ilmnevate probleemide lahendamiseks (Ozmon, 2012).

Nii nagu hariduse eesmärk on paindlik, sõltub ka õppemeetodi valik pragmatistide arvates olukorrast. Pole ühte õiget viisi harimiseks ja oluline on pidevalt katsetada. Mis on oluline - Dewey rõhutas, et ära tuleb kasutada laiema kogukonna ressursse, näiteks raamatukogusid, muuseume, teatreid, aga ka ajaloolisi paiku jm. Dewey pööras tähelepanu tegevuse kaudu õpetamisele, probleemikesksele õppele. Pragmatistid keelduvad eraldamast tegevust ja teadmist ning haridus pole nende jaoks sama, mis treening (Ozmon, 2012).

Pragmatistide järgi on lastel olemuslikult soov õppida ja kogeda ning õpetaja peamiseks ülesandeks ongi seda motivatsiooni ära kasutada (Ozmon, 2012). Õpetaja peamine ülesanne on kujundada õpikeskkonda, et toetada laste emotsionaalset ja intellektuaalset arengut (Dewey, 1916). Pragmatistide arvates on hea õpetaja see, kes annab aktiivse rolli õpilasele, aitab õpilastel kasutada oma kogemust, juhendab ja toetab neid. Õpetajalt oodatakse väga sügavaid teadmisi ja oskusi (Ozmon, 2012). On oluline, et õpetaja ei seaks esikohale oma eesmärgid. Dewey võrdleb head õpetajat farmeriga, kes loob kasvuks vajalikud tingimused, kes vaatleb, valib ja planeerib pidevalt, kuid lähtub õppija vajadustest ja huvist (Dewey, 1916).

#### 1.3.4. Eksistentsialismist

Eksistentsialism tähistab üldjuhul filosoofiat, mis on orienteeritud inimlikule eksistentsile ning sellega seotud autoritele on ühiselt omane see, et eksistentsi peetakse empiirilistele teadustele kättesaamatuks, seda ei peeta vaadeldavaks (Tirol, 2009a). Küsimused, mida eksistentsialistlikud filosoofid küsivad, võivad olla tavapäraseks ka teistele koolkondadele, kuid eksistentsialiste huvitab, kuidas need probleemid suhestuvad koos indiviidi elatud kogemusega (Ozmon, 2012).

Eksistentsialismi isaks peetakse Søren Kierkegaardi (1813-1855), kes ise küll eksistentsialismi mõistet ei kasutanud. Siiski tõstasid juba tema töödes autentsuse ja vabaduse probleemid, mis on kogu eksistentsialistliku filosoofia keskmeks (Tirol, 2009b). Kirkegaardi eksistentsialism on religioosne, näites käsitleb ta põhjalikult inimese hirmu absoluudi ees (Kirkegaard, 1998) ning teed suhestumaks iseendaga või saamaks *iseks* (Kirkegaard, 2008). Ateistlikku eksistentsialismi esitab ehedaimal kujul Jean-Paul Sartre, kes oma teoses “Olemine ja eimiski” uurib eelkõige küsimusi, mis on ja miks midagi on nii, nagu ta on (Tirol, 2009b). Prantsuse eksistentsialistid, sealhulgas Sartre ja Camus, käsitlesid inimest ajalikuna ning kirjeldasid ängistuse paratamatust, kuna püüd oma tõelist olemist või olemust leida ebaõnnestub alati (samas).

Eksistentsialistide mõju haridusfilosoofiale seisneb peamiselt refleksiooni tähtsustumises. Kuna arvati, et eksistents eelneb olemusele, st inimene on loodud ideede suhtes primaarne, peaks ka haridus eksistentsialistide arvates keskenduma eelkõige indiviidile kui unikaalsele olevale (Ozmon, 2012). Haridus peaks eelkõige aitama mõista iseennast, oma hirme, lootusi jm. Lisaks peaks haridus andma võimaluse mõista olemise absurdi, ängi ja surma (samas).

Õppeprotsesis taotleb eksistentsialism eelkõige suhtumise muutust. Selle asemel, et võtta õpilasi õpetamise või teadmistega täitmise objektina, peaks neil lubama võtta aktiivse rolli oma elu ja hariduse kujundamisel. Kuigi demokraatliku hariduse kool, nagu Summerhill, ei identifitseeri end eksistentsialistlikena, võib nende koolikorraldust siiski kirjeldada eksistentsialistlikule filosoofiale meelepärasena (Ozmon, 2012). Üheks võimalikuks õppemeetodiks võiks olla võimestav dialoog, mille käigus õpilane mõistab enda ja ümbritseva suhet (Aloni, 2013). Üheks oluliseks viisiks olemist mõista on keskenduda inimkultuuri minevikule ja arengule (Ozmon, 2012) - seega rõhutavad eksistentsialistid humanitaarainete olulisust. Tähtsam kui konkreetne õpetamistehnika või õppeaine on aga individuaalne lähenemine nii õppe sisu kui ka vormi valides (Ozmon, 2012). Osa eksistentsialiste tõstab esile

kujutlusvõimet ja selle mõju ühiskondlikele protsessidele ja hariduse tähenduslikkusele (nt Greene, 1995).

Õpetajat näevad eksistentsialistid õpipartnerina. Õpetaja autoriteeti ei rõhutata, pigem kirjeldatakse õpetaja-õpilase võrdset suhet. Siiski oodatakse, et õpetajal oleksid tugevad veendumused ja seisukohad, kuid ta ei tohiks õpilastelt sarnaseid vaateid oodata, välja arvatud juhul, kui õpilane nendeni ise jõuab. Osa eksistentsialiste kirjeldab õpetaja-õpilase suhet liialt bürokraatlikuna ja soovib, et haridus peaks rohkem tegelema koos loomisega (Greene, 1995).

### *1.3.5. Rekonstruktivismist*

Rekonstruktivistliku haridusfilosoofia lähtealusteks on rahulolematuse ühiskondliku korraldusega ning järsu muutuse taotlus. See taotleb olemasolevate struktuuride uuesti loomist. Seejuures peetakse haridussüsteemi ümberkorraldamist intelligentseks, demokraatlikuks ja humanseks ühiskonna reformimise viisiks (Ozman, 2012). Rekonstruktivistid võivad probleemina kirjeldada näiteks liigset institutsionaliseerumist ja üksikinimeselt taanduvat vastutust (Illich, 1970) või binaarsete opositsioonide mõju tähendusele, keelele ja võimule (Kristeva, 1982).

Ilmselt kuulsaim rekonstruktivistlik haridusfilosoof on Paulo Freire, kes kirjeldab oma teoses “Rõhutute pedagoogika” (2005), kuidas modernne haridussüsteem eksploateerib vaeseid. Ta analüüsib lääne hariduslikku ekspansiooni ja selle mõju Ladina-Ameerika kultuuridele ning on nii selle ideoloogilise sõnumi kui ka meetodite suhtes väga kriitiline (Freire, 2005). Freirega Lõuna-Ameerikas kokku puutunud Illich (1970) kirjutab aga, et probleem pole pelgalt hariduses, vaid koolisüsteem peegeldab kogu sotsiaalse reaalsuse allakäiku.

Rekonstruktivistid ei usu, et kooli saab ülejäänud ühiskonnast lahutada ja seega on nende arvates hariduse peamine eemärk sotsiaalne muutus (Ozman, 2012). Kuigi üks olulisi sihte on ka hariduslik egalitaarsus, siis Illich (1970) lisab sellele üksikinimese emantsipatsiooni turumajanduse kütkeist ning informatsiooni vabastamise (Illich, 1970). Veel enam: rekonstruktivistid on kriitilised õppija objektistamise ja õpetajate ning õppekavade seatud eesmärkide suhtes üldiselt (samamoodi).

Rekonstruktivistid on kriitilised enamiku traditsiooniliste õppemeetodite suhtes, kuna need peidavad endas alluvussuhteid ja rangeid kategooriaid. Üheks neile oluliseks õppeviisiks võib dialoogi sotsiaalse õigluse üle (Ozman, 2012). Illich (1970) esitab seevastu üldise, kuid radikaalse haridusmudeli. Tema peamiseks tingimuseks on institutsioonivabadus, st haridus

peaks põhinema sõnavabadusel, koosviibimisvabadusel ja meediavabadusel. Ta esitab neli uue hariduse alust: õppevahendid ja -protsessid peavad olema avalikult kättesaadavad, oskusi tuleks vahetada, õpingukaaslasti saaks leida võrgustike kaudu, haridustöötajatest ja õppimisvõimalustest oleks andmebaas (samas).

Õpetajat mõistavad rekonstruktivistid ühiskondliku aktivistina, kes on sotsiaalsete probleemidega kursis ning tunneb sisemist vajadust nendega tegeleda. Õpetaja peamine ülesanne on toetada protsessi, mille käigus õpilased saavad probleemidest teadlikuks ning piisavalt vabaks, et probleemidele lahendusi otsida (Ozman, 2012).

### *1.3.6. Biheiviorismist*

Biheiviorismi ei saa pidada idealismi või realismiga võrreldavaks filosoofia koolkonnaks. Tavaliselt klassifitseeritakse biheiviorismi psühholoogiateooriana, kuid nagu iga teadus, ei saa ka biheiviorism lahti oma filosoofilistest eeldustest ja järeldustest. Biheiviorismi juured peituvad realismis ja materialismis. Kui realistid otsisid reaalsuse mustreid, siis biheivioristid püüdsid leida protsesse ja mustreid, mis kujundavad käitumist. Nii nagu materialistid püüdsid reaalsust seletada ainelise kaudu, näeb ka enamik biheivioriste inimest neuroloogilise, psühholoogilise ja bioloogilise masinavärgina (Ozman, 2012).

Biheiviorismi eelkäijaks võib pidada Thomas Hobbesi, kes oma teoses “Leviathan” kirjeldas inimese taju ja tahet kui osakeste füsioloogilist liikumist. Teadusliku biheiviorismi alusepanijaks peetakse Ivan Pavlovit, kes näitas oma koertel tehtud katsetega, et refleksid ei tulene vaimsetest protsessidest, vaid on vastusteks välistele tingimustele (Ozman, 2012). Biheiviorismi arendas edasi ameerika psühholoog B. F. Skinner, kes kirjeldas tasustamist kui olulist osa õppimisest. Oma peateoses “Teispool vabadust ja väärikust” eitab Skinner inimese autonoomiat ja vaba tahet. Ta väidab, et igasugune käitumine on seletatav põhjuslike tagajärgedega (Skinner, 1976).

Biheivioristide järgi on hariduse peamiseks eesmärgiks muuta ja kujundada käitumist soovitud suunas. Skinner eitab vaba tahet ja väidab, et inimene on alati välise poolt kontrollitud (olgu kontrollijaks siis meedia, kodune kasvatus, kaaslasted, kirik vm). Ta seab inimese teiste loomade kõrvale ja väidab, et tema käitumist on võimalik tagasiside kaudu juhtida. Kui enamik biheivioriste kasutavad nii positiivset kui ka negatiivset tagasisidet, siis Skinner pooldas ainult positiivse kasutamist (Ozman, 2012).

Skinner väitis, et suure osa inimkonna probleemidest saaks lahendada terviklik käitumistehnoloogia (Skinner, 1976). Samamoodi saab biheivioristide järgi korraldada ka õppetööd. Õpitav peab olema jagatud piisavalt väikesteks osadeks ning õpetaja ülesanne on kutsuda esile positiivset muutust ja seda positiivse tagasisidega kinnistada. Veel enam: biheivioristide arvates saab hariduses edukalt kasutada arvuteid, ja mitte ainult faktide õppimiseks, vaid ka kontseptuaalsema ja loovama sisu tarvis. Heaks õppemeetodiks peetakse kõike, mis kinnistab soovitud muutust (Ozmon, 2012).

Õpetaja peamine ülesanne on biheivioristide järgi soovitud muutuse kirjeldamine ja selle esilekutsumine ja positiivne kinnistamine. Probleemse käitumise põhjuseks pidas Skinner vastuolulisi kinnitusi ja seega on biheivioristide arvates oluline, et õpetajad teeksid oma tööd väga süsteemselt ja mõtestatult ning lepiksid kollektiivis kokku, missugust muutust ja kuidas taotletakse. Biheivioristlik õpetaja peab väga hästi tundma kinnistamise tehnikaid (Ozmon, 2012).

### *1.3.7. Postmodernismist*

Kuigi iga paradigma kirjeldamine koherentse ja selgepiirilisena on lihtsustus, tekitab postmodernismi määratlemine veel suuremaid probleeme. Esiteks ei ole enamik postmodernismi tüviautoreid end kunagi postmodernistidena määratlenud, teiseks võib vastupanu kategoriseerimisele pidada postmodernismi enese üheks omaduseks ja kolmandaks pole postmodernism teiste *ismidega* võrreldav, kuna enne eelkõige on postmodernism kultuuriline ja sotsiaalne muutus, mitte teooria (Burbules, 2009).

Kirjandusteadlane Janek Kraavi (2005) mainib, et postmodernismi alla võib liigitada nii optimistlikku janu uue järele kui ka skeptilisi vaateid. Kuigi postmodernismi mõiste viitab modernismijärgsusele, tõdeb üks olulisemaid modernismi teoreetikuid Jean-François Lyotard tõdeb aga, et postmodernism on osa modernismist. Ta hoidub postmodernismi defineerimast, kuid ütleb, et postmodernistlik kirjanik või kunstnik ei kirjuta põhimõtteliselt reeglite või kategooriate järgi, vaid otsibki oma teosega neid reegleid (Lyotard, 2000). Oma kirjades noortele filosoofidele nimetab ta postmodernismi keskseks ideeks umbusku suurte narratiivide või metanarratiivide suhtes (Lyotard, 2014).

Haridusega seotult on neid metanarratiive kõige ilmekamalt käsitletud prantsuse filosoof Michel Foucault, kes oma monograafias “Valvata ja karistada. Vangla süünd” (2014) analüüsib

institutsionaalset võimu, sealhulgas koolisüsteemi, teoses “Sõnad ja asjad. Inimteaduste arheoloogia” (2015) aga teadmiste kujunemist ja kujundamist.

Kuigi ei ole olemas selgepiirilist postmodernistlikku haridusteooriat (Green, 1997, viidatud Burbules, 2009 järgi), võib siiski kirjeldada postmodernistlikku vaadet haridusele. Lisaks kategooriate hägustamisele ja hierarhiate lammutamisele iseloomustab postmodernistlikkust ka fragmentaarsus ja pluralistlikkus (Kraavi, 2005). Nii võib postmodernismi ilminguks pidada ka igamehe haridusuuendust ja autoriteedi taandumist ja kuigi postmodernistlik arusaam haridusest on väga killustunud ja vastuoluline, võib paradigmat ühendava ideena näha kõrgendatud tähelepanu ühiskondlikele muutustele (Ozmon, 2012). Näiteks kirjeldab kriitilise pedagoogika esindaja Henry A. Giroux hariduse peamise eesmärgina sotsiaalse võrdsuse toetamist (Giroux, 1988). Peter McLaren'i tööd on aga kriitilised tööturukeskse hariduspoliitika suhtes ja ka tema järgi peaks haridus toetama pühendumust ühiskondlikule muutusele, sealhulgas rõhutute ja vähemuste toetamisele (Ozmon, 2012).

Giroux' ja Aronowitzi (1993) järgi viib säärase eesmärgideni õpiprotsess, mille käigus on õpilaste varasem teadmine ja kogemus õpitavaga tihedalt seotud. Indiviidide ja gruppide identiteedi aluseks olevat teadmist, ükskõik kas traditsioonilises haridussüsteemis hinnatut või mitte, tuleb võtta tõsiselt, tuleb toetada domineeriva kultuuri kriitikat ja rõhtutute häáli. Nii peaks õppeprotsess üksikisikut sotsiaalselt võimestama, mitte kinnistama sotsiaalselt või poliitilisi hierarhiaid. Selle asemel, et tegeleda eraldiseisvate õppeainetega, peaks õpetaja toetama interdistsiplinaarset õppimist. Näiteks võiksid õpilased uurida räppmuusikat, oma naabruskonda, seksuaalsust või muud, mis on neile tähenduslik (Giroux, Aronowitz, 1993). Foucault ja Lacani keele- ja võimuteooriad mõjutasid ka vaadet õppekavale. Näiteks kirjeldas Foucault (2005), kuidas võim ei toimi ainult seadusele ja karistusele toetudes, vaid toetub ka normaalsust väljendavatele ideaalidele ja kontrollmehhanismidele. Giroux ja Penna on kirjeldanud õppeprotsessi peidetud ideoloogiat ning näidanud, et igasugusel õppeprotsessil ja -keskkonnal on kavatsemata mõju õppija normidele, uskumustele ja väärtustele (Giroux & Penna, 1983).

Seega on postmodernistide järgi õpetajal poliitiliselt aktiivne roll. Giroux kirjeldab õpetajaid kui intellektuaale, kui kultuuritöötajaid, kelle ülesanne on töötada ühiskondliku muutuse nimel, aidata inimestel avastada enda personaalseid ajalugusid ja kujundada identiteeti. Õpetaja tähtsaim ülesanne on toetada refleksiooniprotsessi (Ozmon, 2012).

Niisiis on haridusfilosoofilisi koolkondi võimalik eristada, kuid nagu öeldud, on enamik käsitletusi pigem teoreetilised. Pole teada, kuivõrd need teoreetilised mudelid esinevad Eesti koolijuhtide haridusfilosoofilistes seisukohtades. Sellest lähtuvalt on püstitatud järgnevad uurimisküsimused:

1. Missugusena kirjeldavad koolijuhid hariduse peamist eesmärki?
2. Missugusena kirjeldavad koolijuhid parimat võimalikku õpiprotsessi?
3. Missugused on koolijuhtide arusaamad õpetaja rollist?
4. Kuidas kirjeldavad koolijuhid nüüdisaegse/muutuva õpikäsituse tuuma?

## 2. Metoodikast

Magistritöös on kasutatud kvalitatiivset uurimisviisi. Creswelli (2009) järgi on see sobiv, kui soovitakse mõista, missuguseid tähendusi indiviidid või grupid probleemidele omistavad.

Kvalitatiivne meetod annab uurijale võimaluse uuritavate maailmale ligi pääseda, aitab mõista, kuidas tähendused tekivad, ning võimaldab avastada seni tundmatut (Corbin & Strauss, 2008).

### 2.1. Valimist

Valim moodustati eesmärgipäraselt, st uuritavad on valitud kindlate kriteeriumide alusel. Selline valimi moodustamine on sobiv, kui soovitakse uurida võimalikult erinevaid inimesi, sealhulgas erijuhtumeid (Marshall, 1996). Valimisse (vt Tabel 1) kuulub kümme Eesti üldhariduskooli juhti. Kuna sooviti kirjeldada haridusfilosoofiliste hoiakute paljusust, intervjueriti erineva haridustee ja töökogemusega inimesi. Kaks koolijuhti on juhiametit pidanud vähem kui kaks aastat, kaks rohkem kui 20 aastat, ülejäänud 2–20 aastat. Lisaks on valimis nii munitsipaalkoolide, riigikoolide kui ka erakoolide juhte. Uuritavateni jõuti isiklike suhete ja avalike kontaktide kaudu, kuid uurija mõju vähendamiseks välditi topeltsuhteid (st varasemat töösuhet ja sõprussuhet). Intervjuud lepidi kokku telefoni või kirja teel.

**Tabel 1.** Valimi karakteristikud

	Töökogemus kooliuhina	Koolitüüp
Uuritav K1	6 aastat	Munitsipaalkool
Uuritav K2	12 aastat	Riigikool
Uuritav K3	4 aastat	Munitsipaalkool
Uuritav K4	10 aastat	Munitsipaalkool
Uuritav K5	5 aastat	Erakool
Uuritav K6	22 aastat	Munitsipaalkool
Uuritav K7	27 aastat	Munitsipaalkool
Uuritav K8	8 aastat	Munitsipaalkool
Uuritav K9	0,5 aastat	Erakool
Uuritav K10	1,5 aastat	Munitsipaalkool



## 2.2. Andmekogumismeetod

Andmekogumismeetodiks valiti poolstruktureeritud individuaalintervjuu. See on uurimisküsimuste jaoks sobiv, kui keskseks eesmärgiks on tähenduse sügav mõistmine (Gillham, 2004). Creswelli järgi on intervjuu kasutamine on õigustatud, kui uurimisküsimustele pole võimalik vastata otsese vaatluse teel. Selle eeliseks on uurija kontroll küsimuste ning seekaudu teema fookuse üle. Samas on intervjuu võimalikuks nõrkuseks uurija kohalolu mõju ning informatsiooni filtreeritus. Tulemusi mõjutab ka uuritavate oskus oma vaateid väljendada (Creswell, 2009).

Uurimisküsimustele vastuste leidmiseks on oluline mõista, missuguseid tähendusi uuritavad sõnadele omistavad. Käsitletavad teemad on abstraktsed ning osa tähendusi konstrueerisid uuritavad ilmselt alles intervjuu käigus. Kvaliteetsete andmete kogumiseks oli tarvis esitada palju avatud ning põhjalikke küsimusi. Intervjuud tehti poolstruktureeritult, et oleks võimalik vastuseid täpsustada. Samas oli konkreetsete intervjuuküsimuste kaudu võimalik hoida fookust uurimisküsimustel.

Kasutatud instrumendi (vt Lisa 1) on koostanud töö autor. Intervjuukava koosneb sissejuhatausest, ühest koolijuhi taustale keskenduvast plokist, neljale uurimisküsimustele keskenduvast plokist ja kokkuvõttest. Instrumendi valiidsuse tagamiseks viidi kaasüliõpilastega läbi prooviintervjuud, mille järel küsiti intervjuueeritavate tagasisidet. Lisaks viidi läbi pilootintervjuu, mille eesmärgiks oli kontrollida küsimuste arusaadavust ja intervjuu võimalikku pikkust. Pilootintervjuu järel selgus, et intervjuu pikkus on sobiv (umbes 90 minutit), kuid viimase plokki küsimused vajasisid täpsustamist. Pilootintervjuu andmeid uurimuses ei kasutatud.

Pärast uurimuse eesmärkide ja protseduuride tutvustamist ning kokkulepete tegemist algas intervjuu soojendava küsimusega uuritava koolijuhiks saamise tee kohta. See andis hilisematele vastustele konteksti. Intervjuu põhiosa ülesehitus põhines uurimisküsimustel, mille jaoks on ideid saanud Ozmoni (2012) haridusfilosoofiliste paradigmade käsitlusest. Nimelt kirjeldavad nad haridusfilosoofia voole hariduse eesmärkide, kasutatavate meetodite, õppekava ja õpetaja rolli kaudu. Nii keskendusid ka kolme esimest uurimisküsimust puudutavad intervjuuküsimused just hariduse eesmärkidele, õpipraktikatele ja õpetaja rollile. Õppekava pole antud uurimuse fookuses, kuna kõik uuritavad töötavad Eesti riiklikku õppekava järgivates koolides. Viimase uurimisküsimuse tarvis on intervjuus plokk nüüdisaegse/muutuva õpikäsituse

kohta. Need küsimused on koostatud tuginedes uurimuse autori töökogemusele koolis. Intervjuu lõpeb lisakommentaaride võimaluse ja protseduuriliste küsimustega.

Andmeid koguti 2016. aasta hilissügisel ja 2017. aasta talvel ja kevadel. Uuritavatega võeti ühendust telefoni või e-kirja teel ning lepitati kokku kohtumisajad uuritavate töökohal, et kulutada võimalikult vähe uuritavate aega ning säilitada nende motiveeritus pikaks intervjuuks. Eesti teadlaste eetikakoodeksi (2002) järgi on oluline kõiki uuringus osalevaid inimesi uuringu kõigist aspektidest teavitada. Seetõttu saadeti kõigile uuritavatele eelnevalt e-kirjaga kokkuvõte uurimuse taustast, uurimise eesmärk, uurimisküsimused ja oluline protseduuriline info.

Iga intervjuu pikkus on umbes 90 minutit ning vestlused salvestati mobiiltelefoniga. Lisaks peeti uurimuse käigus uurijapäevikut (vt Lisa 2). Laherand (2008) peab seda oluliseks, et uurimisprotsessi dokumenteerida ja reflekteerida.

### *2.3. Andmetöötlusmeetod*

Andmete kogumisele järgnes intervjuude transkribeerimine, milleks kasutatakse abistavat tarkvara (<http://bark.phon.ioc.ee/webtrans>). Seejärel saadetakse transkriptsioonid neile uuritavatele, kes seda soovisid, ülevaatamiseks, et oleks võimalik viidata võimalikele vigadele või teemadele, mis võiksid ohtu seada uuritavate konfidentsiaalsuse. Ühtki arvestatavat parandust uuritavad ei teinud. Isiku-, koha- ja asutuste nimed asendas uurija transkriptsioonis pseudonüümidega.

Uurimuses kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi, mille eesmärgiks on parafraseerimise, summeerimise ning kategooriate moodustamise kaudu tekstimaterjali vähendada (Laherand, 2008). Kolme esimest uurimisküsimust käsitleva intervjuuosa juures kasutati deduktiivset lähenemist ehk tekst kodeeriti lähtuvalt Ozmoni (2012) kirjeldatud haridusfilosoofilistest paradigmatel (vt näidet Lisa 3). Kodeerimise eesmärgiks oli viia uuritavate haridusfilosoofiliste hoiakute kirjeldused vastavusse levinud haridusfilosoofiliste paradigmatel (idealism, realism, pragmatism, rekonstruktsionism, biheiviorism, eksistentsialism, postmodernism). Kirjeldati paradigmatel alakategooriad ning defineeriti olulisimad mõisted. Seejärel loodi kodeerimisreeglid, mille järgi hakatakse transkribeeringutest otsima tähenduslikke üksusi. Kuna deduktiivse analüüsi käigus ilmnis olulisi seisukohti, mida analüüsimaatriksis ei olnud, läheneti esimesele uurimisküsimusele ka induktiivselt ning moodustati üks algses analüüsimaatriksis

mitte sisaldunud kategooria. Neljandat uurimisküsimust käsitlevatele intervjuuküsimustele läheneti induktiivselt, st need kodeeriti avatult, loodi kategooriad ning abstraheriti (vt näidet Lisa 4). Andmeanalüüsi käigus leiti tähenduslikud üksused ja koodide kombineerimisel moodustati kategooriad.

Kodeerimisel kasutati programmi QCMap (<https://www.qcmap.org>) abi. Töö reliaabluse suurendamiseks oli ühe intervjuu juures abiks kaaskodeerija, kelle töö tulemusi võrreldi töö autori kodeeringu tulemustega. Kaaskodeerimise järel võrreldi kahe kodeerija tulemusi ning arutleti erinevuste üle. Deduktiivses andmeanalüüsis erinevusi ei ilmnenud, kuid neljanda uurimisküsimuse juures moodustasid kodeerijad eri kategooriad. Arutelu tulemusena leiti kahe uurija kategooriatest ühisosa ja need ühendati.

### 3. Tulemustest

#### 3.1. Hariduse eesmärgist

Esimesena uuriti, missugusena kirjeldavad koolijuhid hariduse peamist eesmärki. Kirjeldustes esines kõige enam pragmatistlikule, eksistentsialistlikule ja realistlikule paradigmat omaseid seisukohti. Kokkuvõtvad tulemused on esitatud tabelis 1.

**Tabel 2.** Hariduse peamiste eesmärkide kirjeldused deduktiivse sisuanalüüsi maatriksis

Peakategooria	Alakategooria	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
Idealism	Tõde iseeneses										
	Teadmised iseeneses										
	Isiksuse kujundamine	x									
Realism	Mateeria tundmaõppimine								x		
	Oskused täisväärtuslikuks eluks	x	x				x	x		x	
Pragmatism	Sihid kasvavad vajadusest								x		
	Kogemuse kogumine			x					x		
	Tööturule suunatus		x	x	x	x	x	x	x		x
Eksistentsialism	Iseenda mõistmine						x			x	x
	Autonoomia kasvatamine	x	x		x			x		x	
	Oma olemuse loomine										
Rekonstruktivism	Radikaalne sotsiaalne muutus										
	Emantsipatsioon							x			
	Võrdne ligipääs teadmistele							x			
Biheiviorism	Käitumise muutumise esilekutsumine				x						
Postmodernism	Selge eesmärgi puudumine										x
	Vastuolulised eesmärgid	x								x	

Kõige enam nimetati hariduse eesmärgina tööturuks valmistumist, mis iseloomustab pragmatistlikku paradigmat. Kaheksa uuritavat kümnest kirjeldas ühe hariduse eesmärgina tulevaseks ametiks valmistumist, konkurentsivõimet tööturul või töötamiseks vajalike oskuste

omandamist. Uuritavate arvates on põhi- ka keskhariduse eesmärk kõrg- või kutsekooliks ettevalmistamine, kuid nimetati ka seda, et kool peab kujundama vastutusvõimet ja suhtlemisoskusi, et õppija tööturul hakkama saaks. Samas võtmes kirjeldati ka 21. sajandi oskusi: loomingulisuse, koostööoskuse, suhtlemisoskuste ja kriitilise mõtlemise tähtsust põhjendati tööturu nõudmistega.

Samas tõi mitu uuritavat välja, et Eesti hariduses keskendutakse tööturule liialt palju. Kritiseeriti üldist majanduskesksust, aga ka seda, et koolis valmistutakse pidevalt tulevikuks ega keskenduta hetke heaolule.

*K8: Võib ju alustada või üldiselt ikka alustatakse sellest, et põhikoolis valmistume gümnaasiumiks, gümnaasiumis ülikooliks ja lõpuks lähme diplomiga tööle, kus valmistume pensioniks ja siis surmaks ja /.../ et räägime liiga palju majandusest ja sellest, mis saab ja võib. /.../ Last ei huvita see, mis saab, ta tahab kohe õnnelik olla.*

Tööturust kõneledes tõi kolm uuritavat välja, et hariduse eesmärk on järsult muutunud või muutumas. Mainiti, et kui varem peeti oluliseks aineteadmisi, siis nüüd peab kool inimesi tundmatuseks ette valmistama. Näiteks toodi esile uut tüüpi töökohtade ja tehnoloogia olulisust.

*K5: Ja, ja oma haridusega tulebki õpetada selliseid asju, mitte seda matemaatikat, vaid kuidas siis mõelda, probleemi lahendada, kui situatsioon on hoopis teine. Sellepärast, et need töökohad, nende tehnika tuleb hoopis midagi muud, kui meie oleme harjunud, eks.*

*K10: Kui autod tulid, siis näiteks kadusid kutsarid vaikselt ära ja kui nüüd tulevad isesõitvad autod, siis mida öelda poisile või lapsele, kui küsida, et kelleks sa tahad saada, ja ta vastab, et rekajuhiks. Mida sa vastad?*

Siiski ei esitanud ükski uuritav tööturuks valmistumist ainsa hariduse eesmärgina. Tüüpiliselt mainiti tööturgu esimesena, kuid toodi selle kõrval välja, et valmistuma peab ka teisteks rollideks. Üks uuritav tõi välja kõik kolm riiklikus õppekavas mainitud põhirolli: perekonnaelu, tööelu ja avalik elu. Teised uuritavad kirjeldasid indiviidi rolle laialivalguvamalt.

*K3: Ühelt poolt on ju vaja, et noor saaks elus hakkama, et leiaks töö ja mitte lihtsalt töö, vaid, et oleks selline, mida teeks rõõmsa südamega. Ja noh siia lisaks igasugune muu elus hakkama saamine või läbi löömine ka.*

Pragmatismile omaseks võib pidada ka kogemuse rõhutamist, mida esines kahe uuritava vastustes. Näiteks toodi välja, et koolis saab riskivabalt katsetada ning tulevikuks kogemusi koguda. Üks osaleja mainis, et hariduse käigus saab õppija kõiki rolle läbi proovida, kuid enamik

pidasid hariduse käigus omandatud kogemusi siiski oluliseks vaid tööturu kontekstis. Näiteks kirjeldas üks uuritav hariduse eesmärgina ettevõtliku inimese kasvatamist, millest on kasu kui soovime muuta Eesti majanduse struktuuri.

Teiseks võib uuritavate vastustes märgata eksistentsialistlikke jooni. Nimelt tõi viis koolijuhti välja, et hariduse eesmärgiks on inimese autonoomia või vabaduse kasvatamine ja kolm koolijuhti sõnastas olulise eesmärgina ka enda tundmaõppimise. Indiviidi vabadust käsitleti nii tööturu kontekstis kui ka puhteksistentsialistlikult. Vabadusena kirjeldati enim inimese võimet ja võimalusi ise valikuid teha ning ümbritsevas infos orienteeruda. Kaks uuritavat kirjeldas ekspodentsiaalselt kasvavat infohulka ja arvas, et rumala inimesega on kergem manipuleerida. Üks uuritav tõi näiteks kirjaoskamatu inimese, kes ei saa vähese hariduse tõttu teha vabu valikuid ja peab usaldama ainult teiste arvamusi.

*K1: /.../ meie kooli saabused esimesed pagulaspered. Ja, ja nähes seda, missugune on nende perede taust, nad on täielikult kirjaoskamatud, nad ei tunne numbraid, nad ei oska allkirja kirjutada. Seda meile õpetatakse siin Eestis. Et et, et noh, ma olengi hakanud mõtestama, et, et selliseid inimesi on väga kerge mõjutada ja nad ei ole tegelikult sisemiselt vabad inimesed. Sellepärast, et nad teevad, nad ei tea maailmast midagi, neil ei ole valikuvõimalusi. Nad teevad seda, mida neile öeldakse.*

Kolmandana võis vastuste hulgas märgata aristotellikule realismile omaseid kirjeldusi. Hariduse eesmärgina ei kirjeldatud mateeria või looduse tundmaõppimist, vaid ettevalmistust õnnelikuks või täisväärtuslikuks eluks. Nimetati, et haridus peaks aitama elada soovitud elu, õnnelikku elu, tasakaalus elu. Üks uuritav mainis, et haridus ei peaks kasvatama õnnelikke, vaid empaatilisi inimesi.

*K2: Anda inimesele teadmised ja oskused õnnelikuks eluks. Ja nüüd väga laia nagu spektri pealt. Loomulikult on meil vaja teatud akadeemilisi teadmisi, millelt üldse edasi uurida, teha ja olla ja-ja teatavasti akadeemiliste teadmiste omandamine ju toob meie mõttetegevuse ja kõikide protsesside arengu ja-ja keskendumisvõime, kõik muud asjad.*

Idealismile, biheiviorismile omaseid vaateid hariduse eesmärgi kohta puhtal kujul ei esinenud. Ka rekonstruktivistlik positsioon esines vaid ühe uuritava vastustes, kuid selle eest väga puhtal kujul. Nimelt kirjeldas üks vene õppekeelega kooli juht, kuidas tema jaoks on oluline, et ka vene emakeelega lastel oleks Eestis head võimalused hakkama saada ja end ühiskonnas hästi tunda. Ta tõi välja, et tema asuski kooli juhtima eesmärgiga vene õpilastele paremaid võimalusi luua.

*K7: /.../ kas või PISA teste vaatame, mida vene koolides tehakse. Kõik ju ikka teevad endast parima, aga keegi ei küsi, kuidas need reformid ja seadused lapsele mõjuvad, et direktorile antakse, nii siin on seadus, aga õpetajaid leida on oma mure. /.../ suur häbi riigil, et niimoodi koolid on vahele või või üksi jäänud. /.../ Vene lapsel peaks kooli lõpus olema sama suur võimalus saada ülikooli /.../*

Lisaks kirjeldas neli uuritavat kümnest hariduse kultuurilis-rahvuslikku eesmärki. Sellist kategooriat deduktiivse andmeanalüüsi kategooriate hulgas ei olnud, kuid kuna hariduse rahvuslikud eesmärgid esitati väga selgelt, moodustati see kategooria induktiivselt. Uuritavad tõid välja, et isamaaline või rahvuslik mõõde on hariduses oma positsioone kaotanud. Arvati, Eesti kui väikeriigi eripära on pidev võitlus keele ja kultuuri säilimise eest ja seetõttu ei saa ka Eesti haridusüsteem järgida suurriikide mudeleid või kopeerida nende eesmärke.

*K2: Ma lisaksin veel võibolla selle, et mul mõnikord on selline tunne, et me selle selle isamaalisuse teemaga, oleme kuidagi natukene nagu vaeslapse osas või et see tuleb kuidagi mõnikord võibolla niisugune teatraalselt või et nüüd on see aktus tulemas.*

*K1: /.../ Ja kui me tõesti, ütleme sellise rahva, nagu me oleme väike rahvas, kui me tahame ikkagi rääkida oma kultuurilisest jätkusuutlikkusest, siis ilma, siis ongi see tegelikult haridus.*

Kokkuvõttes kirjeldati hariduse eesmärgina kõige enam tulevaseks ametiks valmistumist, mis iseloomustab pragmatistlikku vaadet haridusele. Seda tasakaalustas eksistentsialistlik isiksusekeskne vaade, mille järgi on hariduse eesmärgiks individuaalse vabaduse suurendamine ja iseenda tundmaõppimine. Kolmandaks kirjeldati hariduse sihina inimese ettevalmistamist õnnelikuks või täisväärtuslikuks eluks.

Vaid üks uuritav kirjeldas hariduse eesmärki nõnda, et seda võib pidada selgelt ühte paradigmasse kuuluvaks. Üheksa uuritavat esitasid eri paradigmadele omaseid seisukohti ning mitu uuritavat tunnistas, et ühe konkreetse eesmärgi kirjeldamine või sõnastamine oleks mõttetu, kuna hariduses osalevad väga erinevate väärtuste, sihtide ja teadmistega inimesed. Riikikele dokumentidele viitas hariduse eesmärgist kõneledes vaid üks uuritav, üks mainis, et haridusel kui sellisel ei saagi eesmärki olla, eesmärgid on vaid inimestel.

### 3.2. Õpiprotsessist

Teiseks uuriti, missugusena kirjeldavad Eesti koolijuhid parimat võimalikku õpiprotsessi. Tulemused on esitatud tabelis 2.

**Tabel 3.** Õpiprotsessi kirjeldused deduktiivse sisuanalüüsi maatriksis

Peakategooria	Alakategooria	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
Idealism	Dialektika				x				x		
	Loeng mõtete stimuleerimiseks										
Realism	Klassifitseerimine										
	Mõõdetavus									x	
Pragmatism	Vajadusest sõltumine	x	x	x		x	x	x			
	Probleemikeskne õpe								x	x	
	Elulähedus	x	x	x	x		x	x	x		x
Eksistentsialism	Refleksioon		x					x		x	
	Loovus ja loomingulisus	x			x			x			x
	Subjektiivsus						x				
Rekonstruktivism	Sotsiaalne õiglus		x								
	Võimuhierarhiast loobumine										x
Biheiviorism	Selge motivatsioonisüsteem		x	x	x					x	
Postmodernism	Interdistsiplinaarsus							x			x
	Varjatud õppekava								x		

Niisamuti nagu hariduse eesmärgi juures esines ka õppeprotsessi kirjeldustes kõige enam pragmatistlikke vaateid. Kaheksa koolijuhti kümnes tõi välja, et õpe peab olema elulähedane. Elulähedusena kirjeldati nii seotust õppija huvidega, hobide ja hariduse seotust, koostööd ettevõtetega kui ka külalisõpetajaid koolis.

*K10: Ma ju ise ka õpin seda, mida konkreetselt vaja on, või õpetajate täiendkoolitusi korraldame nii. Mitte et loeme raamatust, et on vaja seda või seda. Mingi probleem tuleb ette töös ja siis otsime lahendust, eks. Samamoodi on lastega, et õppimine ei tohi olla*



*kuidagi elust eraldi. /.../ kui ikka aru ei saa, miks seda valemit vaja on, siis ei saagi laps huviga asja kallal olla.*

Enamik uuritavaid ütles, et pole olemas üheselt head viisi õppimiseks, vaid oluline on vaheldus ja meetod peab sõltuma eesmärgist või vajadusest. Seda kirjeldati ühe olulise muutusena hariduses. Uuritavad tõid välja, et traditsiooniliselt õpiti enamikke aineid ühtmoodi, laua taga istudes, õpetajat kuulates ja kirjutades, siis nüüd on haridusel rohkem eesmärke kui teadmiste omandamine ja seetõttu ei saa üheselt sõnastada ka head õpiprotsessi. Olulise probleemina kirjeldati liigset sõltumist õpikutest ja vähest arvestamist sellega, kuidas lapsed teadmisi või oskusi omandavad.

*K1: Kas arvestate selle selle oma õppeprotsessi ülesehitamisel, seda, kuidas sul õpikus kulgevad, asjad, kui sa näed seda tervikut ja pead silmas kindlasti teatud õpioskuste omandamist lastel, mitte niivõrd seda, et, et kuidas mul parasjagu materjali kulgeb.*

Elulähedust ja vajadusega arvestamist peeti oluliseks, kuna see mõjutab uuritavate arvates õppijate motivatsiooni. Uuritavad tõid välja, et tänapäeva noori ei saa enam keelu ja käsuga õppima sundida, kuna haridus on kõigile kättesaadav, õpetaja on kaotanud oma autoriteedi ning õpilastel on väga palju muid ahvatlusi. Üks uuritav ütles, et lapsed on alati kõige paremini õppinud olukorras, kui õpitav on neile huvitav. Mainiti, et õpitav peab muutuma elulähedasemaks, kuna siis on kergem sisemist motivatsiooni leida.

*K5: /.../ õppimise jaoks, esiteks peab inimesel olema isiklik eesmärk ja soov. Ilma sisemise motivatsioonita, ma olen sada protsenti seda meelt, ei tee mitte midagi.*

Pragmatistlike vaadete kõrval esines ka õpiprotsessi kirjeldustes eksistentsialistlikke seisukohti. Neli uuritavat tõi välja, et õppimine peab olema loominguline või toetama laste loovust, kaks uurijat tõid esile refleksiooni või mõtlemisele keskendumise.

Refleksiooni mõistet konkreetselt nimetas kaks uuritavat, kuid lisaks sellele mainiti, et oluline on mõelda, miks midagi õpitakse. Lisaks kirjeldati eneseanalüüsi olulisust. Uuritavad mainisid, et inimene peab tundma enda tugevusi ja arengukohti, kuna see on seotud enesekindluse ja õpimotivatsiooniga.

*K9: Kui kas või kui õpetajate käest küsida, mida nad oma tugevuseks peavad või milles nad head on, siis nad ei oska vastata, ja siis ootame, et õpilased teaks, et selles või selles*

*ma löön elus läbi. /.../ Nii et isegi, kui hinded on neljad-viied, siis midagi on ikka, milles laps on hea seal klassis.*

Loovust tõsteti esile kõigis õppeainetes, mitte ainult traditsioonilistes loovainetes. Näiteks kirjeldati loovuse all erinevaid laenduskäike matemaatikas ja põhikooli ning gümnaasiumi uurimistöid. Siiski tõi kaks uuritavat välja, et loovusest räägitakse liiga palju. Üks uuritav kirjeldas Eesti hariduse loovusehullust. Lisaks kriitilistele positsioonidele nimetati peamise loovuse takistusena ajapuudust.

*K1: Ja selleks, et mingid teadmistega inimene saaks ise toimetada ja nagu öeldakse, et igas protsessis peab mingi loov asi olema sees, loovus vajab aega ja, ja seda aega, mil on suhteliselt napilt.*

Ühe uuritava kirjeldustes oli refleksioon seotud ka sotsiaalse õiglusega, mida võib pidada rekonstruktivistlikuks seisukohaks. Nimelt kirjeldas uuritav, kui oluline on see, et madala enesehinnanguga või akadeemiliselt väheandekamad õpilased saaksid koolist usu, et nad on millekski võimalised ja inimestena väärtuslikud.

*K2: Teine asi, mida ma ütlen, on see, et, et on, on sellist tunnustust ja kiitust ja märkamist, et seesama õpilane, et ta saaks selle usu tagasi, et, et ka tema saab ka tema, võib ja, ja tema suudab.*

Kui hariduse eesmärki kirjeldades selgelt biheivioristlikke vaateid ei esinenud, siis õpiprotsessi juures nimetas neli uuritavat, et õppimise juurde peab kuuluma selge hindamine või tasustamine. Seejuures kirjeldas kolm koolijuhti kõige olulisema hindamise osana positiivset tagasisidet, kuid seda käsitleti selgelt biheivioristlikult, välise motivaatorina. Toodi välja, et ilma hindeta kaob paljudel õpilastel motivatsioon, lisaks märgiti, et õppimise osaks peab olema eksam või kontrolltöö.

*K9: Siin peab veel vaidlema ja ja kiirustades ei saa lihtsalt kaotada, et nüüd jagame ainult ilusat juttu või teeme pai. /.../ on selge, et palju õpilasi end ilma hinneteta kokku ei võta ja see on muidugi ka õpetajate või kelle iganes hulgas nii. Kui palju käiks õpetajaid ilma palgata tööl?*

*K3: Inimene õpib hästi /.../ muidugi kui on mingi tähtis eksam või kontrolltöö.*

Kaks uuritavat tõi välja, et õpetaja peaks püstitama olulisi küsimusi ning aitama diskussiooni käigus õppijaid tõele või teadmisele lähemale. Kaks uuritavat kirjeldasid õpitava omavaheliste

seoste olulisust. Esimest neist vaadetest võib pidada idealistlikule, teist postmodernistlikule paradigmale omaseks. Üks koolijuht kirjeldas põhjalikult ka varjatud õppekava, mis on selgelt postmodernistliku diskursuse osa.

*K8: /.../ on nii palju, mida ei saa kuhugi töökavasse või õppekavasse kirja panna. Sest et kui see panna kirja, siis on kindlasti midagi järgmist, mis jääb märkamata. See niinimetatud varjatud õppekava, et ükskõik, kuidas või mida me õpetame, alati on mingid väärtused või vaated, mis käivad kaasas ja mida siis õpilane õpib. /.../ Kas või see, et vanasti oli klassi ees õpetaja kõrgemal, mis annab selge signaali, et kes olen mina ja kes olete teie, eks.*

Ühe uuritava väitis, et õpetaja peab püüdma ka õpilastelt õppida ja pigem püüdlema selleni, et klassis ei oleks rangeid võimusuhteid. Kuigi see väide esines pehmel kujul, saab seisukohta siiski pidada omaseks rekonstruktivistlikule paradigmale.

Kokkuvõttes esines vastustes enim pragmatistlikke seisukohti. Kirjeldati, kui oluline on õpitava elulähedus. Esile tõsteti ka seda, et hea õpiprotsess või -meetod sõltub valitud eesmärgist või õpitava sisust. Sellele lisaks kirjeldati välise motivatsiooni olulisust, mida võib pidada biheivioristlikuks vaateks, ja loovuse tähtsust, mida võib pidada omaseks eksistentsialistlikule haridusfilosoofiale. Viimast vaadet toetab ka kolme uuritava seisukoht refleksiooni olulisusest.

### 3.3. Õpetaja rollist

Kolmandaks uuriti, missugused on Eesti koolijuhtide arusaamad õpetaja rollist. Uuringus osalenud kirjeldasid õpetaja rolli mitmekesisemalt kui hariduse eesmärki või õpiprotsessi. Õpetajatele omistati eri kategooriatesse kuuluvaid ootusi. Kokkuvõtvad tulemused on esitatud tabelis 3.

**Tabel 4.** Õpetaja rolli kirjeldused deduktiivse sisuanalüüsi maatriksis

Peakategooria	Alakategooria	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
Idealism	Moraalne eeskuju		x	x		x	x	x	x		x
	Sokrateslik dialoogipartner						x				
	Dialoogilise kujundaja										
Realism	Objektiivne teadmiste edastaja				x	x				x	
	Süsteematiseerija		x	x				x			

Peakategooria	Alakategooria	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
Pragmatism	Õpetaja kui farmer	x		x	x		x	x	x	x	
	Õpetaja huvid tagaplaanil					x					
Eksistentsialism	Õpetaja kui õpipartner	x		x		x			x	x	
	Õpetaja kui õpilastega koos looja		x					x			x
Rekonstruktivism	Õpetaja kui ühiskondlik aktivist		x								
	Õpetaja kui õpilaste vabastaja		x								
Biheiviorism	Positiivsete muutuste kinnistaja					x		x			
	Hinnatava struktuuri looja							x	x		
Postmodernism	Vastuoluline õpetaja roll										
	Aitab leida personaalset ajalugu										

Ka õpetajate rolli kirjeldustes domineeris pragmatismile omane vaade, kuid erinevalt hariduse eesmärgist ja õpiprotsessist mõtestati õpetaja rolli ka idealistlikult. Seitsme uuritava vastustes esines kirjeldus õpetajast kui õpi- või kasvukeskkonna kujundajast (farmerist) ja seitsme uuritavat pidas oluliseks õpetaja kui moraalse eeskuju rolli.

Õpetajat kirjeldati nii füüsilise kui ka vaimse õpikeskkonna kujundajana. Õpetaja ülesandeks peeti turvalise ja huvitava keskkona loomist, õpetajat kirjeldati kui juhti, kes teab, missugused vajadused õpilastel on, ja otsib võimalusi, et vajadusi saaks täita. Näiteks peeti õpetaja ülesandeks õpilaste huvide tundmaõppimist, huvitavate meetodite valimist, õpilaste motivatsiooni toetamist. Üks uuritav kasutas kalamehe-metafoori ja ütles, et õpetaja peab õpikastele andma õnge, et teadmine kinni püüda.

*K1: /.../ et kui me räägime nagu professionaalses mõttes nagu sellise, ütleme siis tunnikorralduslikult, siis hea õpetaja põhimõtteliselt ongi see, kes suudab luua sellise keskkonna, kus õpilased tahavad õppida. Nii et noh, sinna alla kuulub ka see, see hea suhe lastega, aga et noh. Põhimõtteliselt peaks olema selline selline protsessijuht.*

Enamik uuritavaid kirjeldas õpetajat ka moraalse eeskujuna, mida võib pidada idealistlikuks seisukohaks. Mainiti nii seda, et õpetaja peaks olema eeskujuks oma käitumise, kõneviisi ja riietusega, kui ka seda, et õpetaja peaks kandma neidsamu väärtusi, mida peaksid omandama õppijad. Kolm uuritavat tõi välja, et õpetaja peaks ise õpetatavast ainekast vasimustuses olema ja seekaudu ka õpilasi motiveerima.

*K5: Õpetaja on esiteks isiksus, huvitav isiksus peab olema. Sellepärast, et minu selline kontseptsioon on selgelt eelkõige saab õpetada läbi oma isiksuse.*

Samas toodi õpetaja eeskuju välja eelkõige nooremate laste puhul. Kui gümnaasiumiõpilaste puhul oodati õpetajalt pigem õpipartneri rolli, siis algklasside puhul ka selget juhi- või emarolli. Õpetaja ülesandeks peeti õpilase ärakuulamist, vajadusel ka lohutamist. Kõige rohkem tõsteti esile õpetaja kui inspireerija rolli.

*K5: /.../ inspireeriv õpetaja ja minu pärast olgu kas või sellel algklasside puhul sellel õpetajal on ilus kleit, ilus soeng. /.../ Kui kihvtilt ja huvitavalt ta räägib.*

*K7: Mida väiksem on laps, seda rohkem tal on vaja, et ema oleks kõrval ja koolis siis õpetaja peab olema see ema, kui on vaja. /.../ Keelekümblusõpetaja räägib nii ja lapsed räägivad järgi, et selle järgi, kuidas õpetaja ütleb või teeb, hakkavad ka lapsed siis järgi tegema.*

*K2: Aga õpetaja on tagapingis, sest tal on pööratud klassiruumid ja avatud ruumid. See kõik on väga kihvt, aga teatud ajas arengus on vaja seda juhti, keda ma usaldan. Kes võtab enda kanda ka minu jonnihoo, konteinerdab selle ära.*

Nii nagu ka kahe esimese uurimisküsimuse puhul, leidis ka õpetaja rolli kirjeldustes eksistentsialistlikke seisukohti. Viis uuritavat vastas, et õpetaja peab õpilasele olema õpipartner ja kolmes intervjuus oli juttu õpetaja ja õpilase ühisloomingust. Viiest vastajast kaks tõi õpipartnerluse välja ainult gümnaasiumiõpilaste puhul.

*K5: /.../ siis gümnaasiumis peaksid olema partnerid. Et kõige ideaalsem variant on see, et õpetaja ja õpilane õpivad koos. Sellepärast et gümnaasiumiastmes ei ole võimalik olla, mina olen õpetaja, sina oled õpilane juba eetikast ja vanuseastmete, vanuseastme eripärast lähtuvalt.*

Kolm uuritavat mainis, et õpetaja ülesandeks on olla ka objektiivne teadmiste edastaja ja hindaja. Niisamuti kirjeldas kolm uuritavat õpetajat õppematerjali või informatsiooni süstematiseerijana. Neid kaht seisukohta võib pidada omaseks realistlikule paradigmale. Samas tõi kaks uuritavat välja, et tänapäeval ei saa õpetaja enam teadmiste ainuvaldaja olla. Seda põhjendati tehnoloogia leviku ja informatsiooni paljususega.

Kahe uuritava vastustes leidis seisukoht, et õpetaja ülesanne on positiivseid muutusi kinnistada. Õpetajat kirjeldati hindaja ning tagasisidestajana. Samuti mainis kaks uuritavat, et õpetaja peab õpetama nii, et oleks ülevaade, kas ja kui palju teadmisi omandatakse. Üks uuritav

kirjeldas õpetaja olulise ülesandena õpilaste testimist. Neid seisukohti võib pidada omaseks biheiviorismile.

Selgelt rekonstruktivistlikke või postmodernistlikke vaateid õpetaja rollile ei esinenud. Vaid üks koolijuht tõi välja rekonstruktivismile omase üksikisiku vabastamise ja õpetaja kui ühiskondliku aktivisti rolli. Samas rõhutas nimetatud uuritav oma vastustes väga palju ka õpetaja kontrollifunktsiooni. Seega võib kirjeldatud õpetaja rolli pidada pigem vastuoluliseks, mitte puhtalt rekonstruktivismile omaseks.

Kokkuvõttes kirjeldati õpetaja rolli väga mitmekesise ja tihti ka vastuolulisena. Seitsme uuritava vastustes esines rohkem kui kahte haridusfilosoofilisse paradigmasse kuuluvaid seisukohti. Kõige rohkem esines pragmatistlikule ja idealistlikule haridusfilosoofiale omaseid seisukohti. Uuritavad kirjeldasid õpetajat kui õpikeskkonna ja õppija arenguks vajalike tingimuste kujundajat. Lisaks toodi palju esile õpetajat kui moraalselt eeskuju. Esines ka eksistentsialistlikke seisukohti - õpetajat kirjeldati õpipartnerina. Vähemal määral sõnastati ka realistlikku paradigmasse kuuluvat õpetaja kui teadmiste edastaja ja biheivioristlikku paradigmasse kuuluvat õpetaja kui positiivsete muutuste kinnitaja rolli.

### 3.4. Nüüdisaegsest/muutuvast õpikäsitusest

Neljandaks uuriti, kuidas kirjeldavad koolijuhid nüüdisaegse/muutuva õpikäsituse tuuma. Andmeid analüüsiti induktiivselt ja tähenduslikest üksustest moodustati alakategooriad ja peakategooriad. Moodustus neli peamist kategooriat: pidev otsimine/õppimine, õppijakesksus, õpilase-õpetaja partnerlus ja õpimotivatsioon (vt täpsemalt Lisa 4).

Esiteks kirjeldati nüüdisaegse/muutuva õpikäsituse tuumana pidevat otsimist või pidevat õppimist. Kümnest uuritavast kaheksa tõi välja, et ühiskond ja õpetaja amet on pidevas muutumises ja haridus peab muutustega kaasas käima. Nüüdisaegset/muutuvat õpikäsitust kirjeldati kohanemisena. Uuritavad tõi välja, et pole mingit konkreetset mudelit, mida kasutama hakata, vaid on tarvis pidevalt juurde õppida. Kaks uuritavat kirjeldas seda mõtteviisi või hoiaku muutusena, üks uuritav kasutas mõisteid *fixed* ja *growth mindset*.

*K5: Mis ma enne ütlesin, et valmistada ette noori inimesi tuleviku ühiskonda. Ja minu jaoks muutuv õpikäsitus on see, kuidas võimalikult hästi seda teha. Et me otsiksime uusi meetodeid, võimalusi, et õpilased oleksid võimalikult hästi ette valmistatud. /.../ Et otsida, mis on see kõige parem.*

Teise kategooriana moodustati õppijakeskus. Neli uuritavat kümnest tõid välja, et haridusuuenduse peamine sisu seisneb ka õpetaja ja õpilase suhte või rollide muutuses. Toodi välja, et õpilane ei peaks olema enam pelk kuulaja, vaid ta peaks igas tunnis aktiivselt osalema. Kaks uuritavat mainisid, et nüüdisaegne/muutuv õpikäsitus tähendab seda, et õpilane vastutab oma õppimise eest ise ja õpetaja jagab vastutust õpilasega. Õppijakesksuseks peeti ka seda, kui õpilane seab ise eesmärged või võtab õpetajarolli üle.

*K1: See, et nagu selle sõna kõige paremas tähenduses õppijakeskne protsess, ehk siis see, et parim näitaja ongi selles, et vaata, kes, kui palju tunnis tegutseb aktiivselt, kas õpetaja või õpilane.*

Kolmanda kategooriana moodustati õppija-õpetaja partnerlus. Kirjeldati õpetaja ja õpilase koostööd ja üksteiselt õppimist, samuti traditsiooniliste võimuhete kadumist. Sellesse kategooriasse kuuluvaid seisukohti esines samuti nelja uuritava vastustes. Kaks koolijuhti tõi nüüdisaegse/muutuva õpikäsituse põhjuseks välja tehnoloogia leviku - informatsioon on kõigile võrdselt kättesaadav, õpilaste digipädevused on isegi paremad kui õpetajatel.

*K8: Kakskümmend aastat tagasi öeldi ka, et olen oma lastelt nii palju õppinud, aga see polnud sama, kui et praegu ongi õpilased võibolla tehnoloogias palju targemad kui see õpetaja ... ja sellest ei saa mööda vaadata.*

Neljanda kategooriana moodustati õpimotivatsiooni olulisus. Selle osaks võib pidada nii õpitava seotust õppija huvide kui ka elulähedust. Õpimotivatsiooni osaks peeti ka mitmekesist metoodikat ja vaheldusrikkust, mis teeb õppimise lõbusamaks. Tõsteti esile tehnoloogia mõju ja mainiti, et haridus pole enam nii oluline väärtus kui traditsiooniliselt. Üks uuritav tõstis esile, et motivatsioon on alati oluline olnud, aga varem õpiti tänu õpetajate autoriteedile, mis on nüüd vähenenud.

Kokkuvõttes oli uuritavate arusaamas nüüdisaegsest/muutuvast õpikäsitusest suur ühisosa. Kõige olulisemaks peeti pidevat otsimist ja õppimist, aga ka õppijakesksust, õpetaja-õpilase rolli võrdsustumist ja suhete olulisust ning õpimotivatsiooni tähtsust. Samas ei olnud kõik uuritavad muutuste suhtes ühtmoodi positiivselt meelestatud. Kui enamik kirjeldas muutusi paratamatutena, siis kaks uuritavat võtsid muutuste suhtes selgelt negatiivse positsiooni.

#### 4. Aruteluks

Magistritöö eesmärgiks oli selgitada, kuidas kirjeldavad koolijuhid oma haridusfilosoofilisi seisukohti. Uurimust võib pidada ainulaadseks, kuna otsiti seoseid koolijuhtide seisukohtade ja lääne mõtteloos oluliste filosoofiliste paradigmade vahel. Teisi sääraseid uuringuid võrdluseks tuua pole ning tulemusi võib paigutada pigem hariduspoliitilisse konteksti. Lisaks on oluline arutleda, missuguseid vastuolusid koolijuhtide haridusfilosoofilistes seisukohtades leidis ning missugune on seisukohtade tähendus Eesti haridusdiskursuses laiemalt.

Ühelt poolt võib rangelt piiritletud filosoofilisi paradigmasid ja koolijuhtide seisukohtade seost nendega pidada meelevaldseks, kuna enamik vaateid on paradigmaülesed ja paradigmad ise hajasate piiridega. Teisalt andis interdistsiplinaarne lähenemine võimaluse kirjeldada seisukohtade mõtteloolist tausta. Viimane on oluline, et uurida, kuidas hariduslikud ideed levivad ja kuidas haridusdiskursuses olulisi mõisteid kasutatakse.

Uuringust selgus, et koolijuhtide haridusfilosoofilised vaated ei peegelda konkreetseid filosoofilisi paradigmasid. Nii hariduse eesmärki, õpiprotsessi kui ka õpetaja rolli kirjeldati pluralistlikult, tihti esinesid kõrvuti vastandlikud seisukohad. Hilda Taba väidab 1932. aastal kaitsitud doktoritöös “Kasvatuse dünaamika” (2015), et hariduse sisulised sihid on paratamatult mitmekesised ja kasvatus ei vajagi üht lõplikku eesmärki. Samas lisab Taba, et tarvis oleks alust selgele ja põhjendatud pedagoogilisele vaateviisile. Käesoleva uurimuse järgi esineb enamiku koolijuhtide vaadetes vastuolulisi seisukohti, mis võibki viidata selge pedagoogilise vaateviisi puudumisele, vaadete juhuslikkusele.

Teisalt peegeldab seisukohtade mitmekesisus ka meie õppekavades sõnastatud hariduse sihte. Näiteks seab põhikooli riiklik õppekava (2014) eesmärgiks toetada õppija valmisolekut kolmes rollis: perekonnas, tööl ja avalikus elus. Üheste seisukohtade puudumist mainisid seoses riikliku hariduspoliitikaga ka uuritavad ise - väideti, et hariduspoliitikal on viimase paarikümne aasta jooksul puudunud selge visioon ja siht. Muidugi võib säärast otsivat ja ekslevat meelt pidada ka nüüdisaegse/muutuva õpikäsituse loomulikuks osaks. On mõistetud, et hariduse alused peavad uuenema, kuid selget pedagoogilist alust ja kiireks muutuseks vajalikke ressursse ei ole. Samas räägib vaadete ja eriti hariduslike eesmärkide paljususest ka hariduse väärtusest - õppimises nähakse võimalust uueks ja paremaks maailmaks. Kooli kirjeldatakse majanduse, kultuuri, suhete, rahvatervise jne arengu eeldusena.



Siiski domineeris koolijuhtide haridusfilosoofilistes seisukohtades pragmatistlik paradigma. Kuigi peaaegu kõigis vastustes esines eri kategooriatesse kuuluvaid seisukohti, tõsteti hariduse eesmärkidest esile tööturaks valmistumist. See klappib „Elukestva õppe strateegias“ (2014) esitatud eesmärgiga korraldada õpet lähtuvalt töömaailma vajadustest ning peegeldab laiemalt majanduskeskset haridusdiskursust, mida on oma doktoritöös kirjeldatud näiteks Katrin Aava (2010).

Aava analüüsis Eesti haridusdiskursuse keelekasutust ning sedastas, et hariduse väli on allutatud majanduslikule tüvidiskursusele. Ta toob näiteks sõnad, nagu *inimkapital* ja *haridusteenus*. Siinses uuringus osalenud koolijuhtide sõnavaras säärast tendentsi ei täheldatud. Samas oli kummastav, et kuigi koolijuhid pidasid nüüdisaegse/muutuva õpikäsituse oluliseks osaks just õppijakesksust, käsitleti nii hariduse eesmärkidest kui ka õpiprotsessist kõneledes õpilast selgelt hariduse ja tööturu objektina - kellenagi, kellele tuleb haridust anda, keda on majandusel tarvis -, mitte loova subjektina. Käesoleva uuringu põhjal ei saa teha sotsiolingvistilisi järeldusi, kuid vastuolu sõnastatud seisukohtade ja traditsioonilisi võimusuhteid legitimeeriva keele vahel vajab kindlasti edasist uurimist.

Siiski kirjeldati tööturukeskse pragmatismi kõrval ka eksistentsialismile omast autonoomiat ja realismile omast õnnelikku elu. Need vaated toetavad õppijakeskse hariduse mudelit, kuid vabadusetaotlus ja õnn esinesid koolijuhtide kirjeldustes kõige enam millegi koolijärgsena, st neid peeti pigem haridusprotsessi tulemuseks kui olemuseks.

Harry Brighouse'i (2009) hariduse eesmärkide jaotusest hõlmasid Eesti koolijuhtide kirjeldused esimest kolme: inimese enesemääramine (autonoomia), võime osaleda sotsiaalses ja majanduslikus elus ja isiklik õitseng. Selgelt tagaplaanile jäid ülejäänud kaks: demokraatlikud oskused ning võime teha koostööd. Seega võib koolijuhtide vaateid pidada pigem indiviidi-keskseteks. Vajab täpsemat uurimist ja arutelu, mil määral on indiviidi-kesksed sihid seotud meie koolide organisatsioonikultuuriga, mil määral võib neid pidada liberaalkapitalistliku ühiskonna ilminguks. Igal juhul käsitletakse haridust osana suuremast konkurentsist või ettevalmistusena konkurentsiks.

Kui elukestva õppe strateegia (2014) üheks põhimõtteks on suurem koostöö, siis koolijuhid kirjeldasid koostööd vaid õpetaja-õpilase suhte vaatepunktist, kuid seostasid rollimuutusi pigem tehnoloogiarikka keskkonna, mitte laiemate demokraatlike ideaalide või eesmärkidega.

Kogukondlikku või globaalse mõõtme puudumisele hariduse sihtide hulgast viitab ka see, et ükski koolijuht ei kirjeldanud hariduse eesmärgina looduskeskkonna jätkusuutlikkust. Samas on see riiklike õppekavade (2014) sihiseades selgelt mainitud.

Teiseks uuriti, missugusena kirjeldavad koolijuhid parimat võimalikku õpiprotsessi. Ka siin olid valdavad pragmatistlikud seisukohad, millele lisandusid eksistentsialistlik ja bioheivioristlik vaade. Varasemast on teada, et Eesti koolijuhid pööravad rohkem tähelepanu majanduslikele ja administratiivsetele ülesannetele kui õppe- ja kasvatustöö juhtimisele (Kukemelk & Ginter, 2016). Ka enamik siinses uurimuses osalenuid kirjeldas õpiprotsessi väga abstraktselt ja üldsõnaliselt. Enamik koolijuhte hoidus konkreetsetest näidetest ja kiputi kirjeldama piiranguid, miks häid ideid ei saa ellu viia. Selgem nägemus õppetöö korraldusest oli eelnevalt õpetaja või näiteks terapeudina töötanud koolijuhtidel ja esines ka väga selgeid pedagoogilisi visioone. Siiski võis enam täheldada selgeks õpitud narratiive ja vähem põhjalikult läbi mõeldud põhimõtteid. See, mil määral peegeldavad koolijuhtide vaated nende juhtimispraktikaid ja koolide reaalsel töökorraldust, polnud käesoleva uurimuse eesmärk ning seisukohtade ja praktikate seose mõistmiseks oleks tarvis eraldi uurimust.

Ka õpetaja rolli kirjeldasid koolijuhid komplekselt. Ühelt poolt domineeris pragmatistlik vaade õpetajast kui kasvukeskkonna kujundajast, teisalt idealistlik seisukoht õpetajast kui moraalsest eeskujust. Analüüsides koolijuhtide seisukohti Eesti õpetaja kutsestandardi (Õpetaja, tase 7, 2013) taustal, võib märgata, et koolijuhid tähtsustasid kompetentse B.2.2 (õpikeskkonna kavandamine), B.2.3 (õppimise ja arengu toetamine). Teisi kompetentse (nt õppetöö kavandamine, refleksioon ja enesearendamine, nõustamine ja mentorlus) kirjeldati vähem, kuid täiesti tagaplaanile jäi B.2.6 (arendus-, loome- ja teadustegevus). Niisiis võib järeldada, et koolijuhid näevad õpetajaid eelkõige klassiruumi kontekstis, kuid ei oota neilt laiemat mõju kooli juhtimisele või pedagoogilis-didaktilisele teadustööle, rääkimata arvamusiidriks või ühiskondlikuks aktivistikks olemisest.

Kuna koolijuhtide haridusfilosoofilisi seisukohti pole Eestis varem uuritud, saab uuringu tulemusi võrrelda õpetajakoolituse üliõpilaste ning tegevõpetajate seisukohtadega. Poom-Valickis ja Oder (2013) on leidnud, et nii õpetajakoolituse üliõpilased kui ka tegevõpetajad näevad õpetaja rolli kompleksena ega pea üldiselt hea õpetaja peamiseks rolliks ainespetsialistiks olemist. Idealistlikku vaadet õpetaja rollile on märganud nt Löfström jt (2010) ning Löfström ja Poom-Valickis (2013), kelle uuringus leidis suurem osa õpetajakoolituse

üliõpilasi, et õpetaja rolliks on olla teine ema. Seega ei erine koolijuhtide vaated õpetaja rollile palju õpetajakoolituse üliõpilaste ja tegevõpetajade omadest.

Koolijuhtide arusaamad nüüdisaegse/muutuva õpikäsituse tuumast olid pigem koherentsed. Enamik uuritavaid pidas nüüdisaegse/muutuva õpikäsituse juures kõige olulisemaks pidevat õppimist. Avatud hoiakud ja elukestev õpe on olulisel kohal ka Tartu Ülikooli vaates nüüdisaegsele õpikäsitusele (Pedaste jt, 2017). Ka omadused, mida koolijuhid nüüdisaegsele/muutuvale õpikäsitusele omistasid, on kooskõlas nii Tartu Ülikooli kui ka Tallinna Ülikooli (Eisenschmidt jt, 2017) seisukohtadega. Näiteks on muutuvat õpikäsitust kirjeldatud kui konstruktivistlikku, mille põhikomponendiks on just aktiivselt teadmisi konstrueeriv õppija (samas). Samuti on nii TÜ kui ka TLÜ mudelites kirjeldatud koostöist õppimist ja sisemise motivatsiooni olulisust (Pedaste jt, 2017; Eisenschmidt jt, 2017). Seega võib järeldada, et teadlased ja koolijuhid mõistavad haridusuuenduse tuumkomponente sarnaselt. Väikse erinevusena võib märgata seda, et koolijuhid kirjeldasid muutusi peamiselt õpiprotsessis ja suhetes, kuid TLÜ mudelis on olulisel kohal ka muutused koolijuhtimises. Seega võib järeldada, et uuringus osalenud koolijuhid on üldiselt nüüdisaegsest/muutuvast õpikäsitusest aru saanud ja peavad muutusi oluliseks, kuid ei ole mõtestanud enda rolli muutuste eestvedajana.

Kokkuvõttes võib Eesti koolijuhtide haridusfilosoofilisi seisukohti pidada postmodernistlikult killustatuks. Koolijuhtide haridusfilosoofiliste seisukohtade kirjeldustes on *ise*, mida käesolevas uurimuses käsitletakse identiteedi, mälestuste-kogemuste-oskuste ja pideva muutumisena, paradoksaalses seisundis. Ühelt poolt on *ise* vabaduseaste väike ja *ise* allutatud suurematele turumajanduslikele või rahvuslikele sihtidele või käitumisnormidele. Sellele vastandlikult näevad koolijuhid haridust võimalusena *ise* emantsipeerumiseks. Siiski paljastab *iset* objekti või suisa vahendina käsitlev keelekasutus, missugust vormi pragmatistlikud vaated täidavad. Nimelt on pragmatism alati sõltuv ühiskondlikest väärtushinnangutest ja ootustest, pragmatismi vektor on horisontaalne, mitte vertikaalne.

Kokkuvõttes ei ole Eesti koolijuhtide haridusfilosoofilistes seisukohtades vastuolusid näiteks “Elukestva õppe strateegias” (2014) kirjeldatud visiooniga, kuid koolijuhtide vaade haridusele on indiviidi-keskne ning eirab kodanikukasvatust ja koostööd. Üldiselt pragmatistlike vaadete kõrval esines peaaegu alati ka *ise*-keskseid seisukohti, kuid peamiseks küsimuseks jääb, kas ja kuivõrd nõnda eriilmelised vaated ja eesmärgid üksteist täiendavad, kuivõrd takistavad. Haridusele omistatud ootused hõlmavad endas vastuolulist ideaali.

Peamiseks ohuks võib pidada *ise*-kesksete eesmärkide allutatust tööturukesksetele eesmärkidele. Koolijuhtide kirjeldustes vastandati tihti tööturгу loovuse ja suhtlemisuskustega, kuid seejärel sõnastati, mil määral on nimetatud omadused-oskused vajalikud muutuva majandusega kohanemiseks.

Töö peamiseks piiranguks võib pidada uuritavate valikut. Esialgu koostati valim eesmärgiga kirjeldada filosoofiliste seisukohtade paljusust, kuid uuritavatega kontakteerudes võis märgata, et intervjuud on parema meelega valmis andma koolijuhid, kes peavad oma vaateid laialt aktsepteeritavaks ja legitiimseks. Edasispidi võiks koolijuhtide seisukohti uurida kombineeritud meetodiga: esmalt selgitada kvantitatiivselt põhiseisukohad ja seejärel uurida eri seisukohti väljendanute vaateid sügavuti kvalitatiivselt.

Teiseks piiranguks võib pidada seda, et ka uurija ise töötab koolijuhina ja seetõttu võis uuritavate soov vastata uurija ootustele või olla uurijale eeskujuks mõjutada tulemusi rohkem kui tavaliselt. Töö autor püüdis seda ohtu leevendada, tutvustades end ja suheldes uuritavatega ainult üliõpilase vaatepunktist. Lisaks rõhutati iga intervjuu alguses, et küsimustele ei ole valesid vastuseid.

Kolmandaks piiranguks võib pidada analüüsiks valitud filosoofiliste paradigmade meelevaldsust ja piirdumist lääne mõttelooga. Lisaks analüüsiti kolme esimese uurimisküsimuse andmeid deduktiivse meetodiga, mis võis tähendada, et maatriksisse mitte sobivad seisukohad võisid jääda tähelepanu alt välja. Seda piirangut püüti leevendada induktiivse järelanalüüsiga, mille käigus moodustatigi üks algses analüüsimaatriksis mitte sisaldunud kategooria.

Kindlasti vajaks sügavam uurimist koolijuhtide haridusfilosoofiliste seisukohtade seosed nende juhtimiskäitumise ja teiste praktikatega. Lisaks suudeti käesolevas töös ainult puudutada haridusdiskursuse keelekasutust. Kuna sotsiaalteaduslike meetoditega on keeruline eristada tõelist seisukohta ja vaid kirjeldatud seisukohta, saaks sügavamaks uurimiseks kasutada lingvistilist narratiivianalüüsi või semiootika meetodeid. Kolmandaks oleks tarvis rohkem interdistsiplinaarseid uurimistöid - haridusteadus kaldub käsitlema vaid sotsiaalteaduslikke aspekte õppimisest ja õpetamisest. Selleks, et säilitada dünaamilisele hariduskäsitusele omane paljusus, on vaja probleemi – ka käesolevas uurimustöös tähelepanu all olnut – vaadelda eri vaatepunktidest ja eri vahenditega.

## Kokkuvõtteks

### Eesti koolijuhtide haridusfilosoofilistest seisukohtadest

Eesti koolijuhtidel on personali- ja õppemetoodika valimisel suur vabadus ning koolijuhtide valikutel omakorda suur mõju töökeskkonnale ja õpetajate tegevusele. Samas pööravad Eesti koolijuhid rohkem tähelepanu majanduslikele ja administratiivsetele ülesannetele kui õppe- ja kasvatustöö juhtimisele.

Riikliku haridusstrateegia üheks eesmärgiks on koolijuhi rolli muutus, et jõuda iga õppija arengut toetava keskkonnani. Koolijuhtidel on nüüdisaegse/muutuva õpikäsituse eestvedamisel oluline roll ning nende haridusfilosoofilistel vaadetel muutustele suur mõju. Selleks, et mõista, kuidas koolijuhid hariduse baaskomponente mõtestavad, on tarvis uurida, missuguseid tähendusi haridusdiskursuses olevatele mõistetele omistatakse.

Magistritöö eesmärgiks oligi selgitada, kuidas koolijuhid kirjeldavad oma haridusfilosoofilisi seisukohti. Täpsemalt uuriti, kuidas kirjeldatakse hariduse peamist eesmärki, parimat võimalikku õpiprotsessi, õpetaja rolli ning nüüdisaegse/muutuva õpikäsituse tuuma.

Magistritöö esimeses osas anti ülevaade olulisimatest uurimuses kasutatud mõistetest ning avati seitse lääne mõtteloos olulist filosoofilist paradigma: idealism, realism, pragmatism, eksistentsialism, rekonstruktivism ja postmodernism. Iga filosoofilise vaatenurga juures kirjeldati sellele paradigmale omaseid seisukohti hariduse eesmärgi, õpiprotsessi, õpetaja rolli kohta. Lisaks anti lühiülevaade nüüdisaegsest/muutuvast õpikäsitusest.

Magistritöö empiirilises osas kasutati kvalitatiivset uurimisviisi ja intervjueeriti kümnet Eesti üldhariduskooli direktorit. Kuna uuringu eesmärk oli kirjeldada seisukohtade paljusust, koostati valim eesmärgipäraselt. Uuringus osales nii erakoolide, munitsipaalkoolide kui ka riigikoolide juhte, lisaks võeti valimi moodustamisel arvesse direktorite tööstaaži juhtidena.

Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega ning andmeanalüüsiks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi. Esimese kolme uurimisküsimuse puhul kasutati deduktiivset, neljanda puhul induktiivset lähenemist.

Selgus, et koolijuhtide haridusfilosoofilised seisukohad on pluralistlikud ja ühtset või domineerivat haridusfilosoofilist alust ei ole võimalik määratleda. Siiski toetavad koolijuhtide arusaamad riiklike haridusstrateegia ja õppekavade põhisuundi.

Domineerisid pragmatistlikud vaated, mida võib pidada üldiselt majanduskesksele diskursusele omaseks. Hariduse eesmärki kirjeldati eelkõige tööturukeskselt, kuigi sellele lisandus ka eksistentsialistlik perspektiiv indiviidi autonoomia olulisusest. Õpiprotsessi puhul tähtsustati samuti pragmatismile omast elulähedust ja vajaduspõhisust. Õpetaja rolli kirjeldati idealistlikult moraalse eeskuju ja pragmatistlikult õppija arengu toetajana.

Nüüdisaegse/muutuva õpikäsituse tuumaks peeti kõige enam pidevat otsimist ja õppimist ning teisenenud õpetaja-õppija suhet. Vaatamata üldiselt õppijakesksetele hoiakutele käsitleti õppijaid peamiselt objekti, mitte subjektina ning innovaatilisi narratiive tasakaalustas traditsioonilisi võimusuhteid kinnistav keelekasutus

## Summary

### On the Educational Philosophical Viewpoints of Estonian School Principals

Estonian school principals have great freedom in their choice of personnel and teaching methods, and the choices of school principals largely influence the work environment and teachers' actions. At the same time, school principals in Estonia are more concerned with fiscal and administrative tasks than teaching and educational matters.

An important goal of Estonian education strategy is to change the role of the school principal, in order to build an environment that supports every student's learning. School principals carry an important role in reaching a contemporary learning approach, and their philosophical views are of great importance. In order to grasp how school principals understand the basic components of education, a study of how these concepts are used in the educational discourse, is needed.

The aim of this master thesis is to find how school principals describe their views on the philosophy of education - how they describe the main purpose of education, the best possible learning process, the role of the teacher and the core of the contemporary learning approach (*nüüdisaegne/muutuv õpikäsitus*). In the first section of the thesis, an overview was given on the most important concepts in the study, and of seven important philosophical paradigms: idealism, realism, pragmatism, existentialism, reconstructivism and postmodernism. In every philosophical paradigm, its positions on the purpose of education, the learning process and the role of the teacher was described. In addition, a short overview of the contemporary learning approach was given.

In the empirical part of the thesis, a qualitative approach was used, and ten Estonian school principals were interviewed. As the aim was to describe the diversity of viewpoints, the sample of participants was adapted to purpose. The sample included private, municipal and state school principals, in addition, their work experience was taken into consideration. The interviews were semi-structured and a qualitative content analysis was used. For the first three research questions, a deductive approach was used, and for the fourth question, an inductive approach.

It was found that the principals' views of the philosophy of education are diverse and pluralistic. However, all their views are still in accordance with the state's educational strategy and the main aims of the curriculum.

Pragmatist views were the most dominant, which mostly goes together with an economy-centric discourse. The aim of education was mostly described through the job market. In addition, an existential perspective of the autonomy of the individual was present. For the learning process, pragmatist views were also prominent. The teacher's role was described idealistically, as a moral role model, and pragmatically, as a supporter of the student's development.

Constant seeking and learning, and a new kind of teacher-student relationship were considered as the core of the contemporary approach to learning. Despite a generally learner-centric view, students were mostly described as an object, not a subject, and innovative narratives were balanced by language use that seemed to reinforce traditional power structures.



## **Tänu sõnad**

Tänan Margotit, et ta mu pead vee peal hoidnud, nõu ja jõuga aidanud ning armastanud. Tänan Äli Leijenit, et ta on mind usaldanud, julgustanud, inspireerinud ja nõustanud. Tänan oma ema ja isa ja õde, sest nad on minusse alati uskunud ja mind toetanud. Tänan uurimuses osalenud koolijuhte huvitavate vestluste ja usalduse eest. Tänan kolleege Emili koolist ja Tartu ülikoolist, sest nad andsid mulle lõpuspurdi ajal mahti hinge tõmmata. Ja tänan trükikuradi ja Pegasust, lisaks muidugi Tartu vaimu. Ja üldse inimesi, kes hoolivad.

## **Autorsuse kinnitus**

Kinnitan, et olen koostanud käesoleva uurimistöö ise ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning kooskõlas heade akadeemiliste tavade ja selge mõistusega.

## Kirjandus

Aava, K. (2010). *Eesti haridusdiskursuse analüüs*. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Aloni, N. (2013). Empowering Dialogues in Humanistic Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(10), 1067–1081.

Applefield, J. M., Huber, R., & Moallem, M. (2001). Constructivism in Theory and Practice: Towards a Better Understanding. *The High School Journal*, 12/1, 35–53.

Arendt, H. (2012). *Mineviku ja tuleviku vahel. Harjutusi poliitilise mõtte vallas*. Tartu: Ilmamaa

Aristoteles. (1996). *Nikomachose eetika*. Tartu: Ilmamaa.

Bailey, R. (2010). *The Philosophy of Education. An Introduction*. London: Continuum.

Barber, M., Whelan, F., & Clark M. (2010). *Capturing the leadership premium. How the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. McKinsey and Company.

Barrow, R. & Woods, R. (1994). *An Introduction to Philosophy of Education*. New York: Routledge.

Blackburn, S. (2002). *Oxfordi filosoofiasõnastik*. Tallinn: Vagabund.

Botha, R. J. (2013). Epistemological Beliefs and Leadership Approaches among South African School Principals. *Educational Studies*, 39(4), 431–433.

Brighouse, H. (2009). Moral and Political Aims of Education. In H. Siegel (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (pp. 35–51). New York: Oxford University Press.

Brown, T. H. (2005). Beyond constructivism: Exploring future learning paradigms. *Education Today*, issue 2/2005, Aries Publishing Company, Thames, New Zealand.

Burbules, N. C. (2009). Postmodernism and Education. In E. Siegel, (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (pp. 524–533). New York: Oxford University Press.

*Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. (2017). Külastatud aadressil <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/education>.

Chazan, B. (2009). Kõlbluskasvatus väärtuste selitamisenä. M. Põder, M. Sutrop, & P. Valk (Koost). Väärtused, *iseloorm ja kool: väärtuskasvatuse lugemik* (lk 91–122). Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.

Conroy, J. (2010) Can we teach morality? In R. Bailey. (Ed.). *The Philosophy of Education: An introduction* (pp. 60-73). Continuum, London.

Corbin, J., Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research*. (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. Külastatud aadressil <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The McMillan Company. Külastatud aadressil <https://archive.org/stream/democracyandedu00dewegoog#page/n6/mode/2up>.

Dewey, J. (2011). Vahetu empirismi postulaat. *Akadeemia*, 7, 43-52.

*Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded*. (2013). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/130082013005>.

EB, 2017 = *Encyclopedia Britannica*. (2017). Külastatud aadressil [www.britannica.com/topic/idealism](http://www.britannica.com/topic/idealism).

*Eesti elukestva õppe strateegia 2020*. (2014). Tallinn.

Eesti Teaduste Akadeemia. (2002). *Eesti teadlaste eetikakoodeks*. Külastatud aadressil [http://www.akadeemia.ee/\\_repository/File/ALUSDOKUD/Eetikakoodeks2002.pdf](http://www.akadeemia.ee/_repository/File/ALUSDOKUD/Eetikakoodeks2002.pdf)

Eisenschmidt, E., Erss, M., Heidmets, M. (Koost), Kikas, E., Poom-Valickis, K., Slabina, P., Timoštšuk, I. & Vinter, K. (2017). *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade*. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Erelt, T. (Toim). (2014). *Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

Feldman, R. (2009). Thinking, Reasoning, and Education. In Siegel, E. (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (pp. 67–82). New York: Oxford University Press.

Foucault, M. (2005). *Teadmise arheoloogia*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.

Foucault, M. (2014). *Valvata ja karistada. Vangla süünd*. Tartu: Ilmamaa.

Foucault, M. (2015). *Sõnad ja asjad. Inimteaduste arheoloogia*. Tallinn: Varrak.

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Opressed*. New York: Continuum.

Gillham, B. (2004). *The Research Interview*. London, New-York: Continuum.

Giroux, H. A., & Penna, A. (1983). Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. In Giroux, Henry and David Purpel (Eds.), *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 100–121.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Praeger.

Giroux, H. A., & Aronowitz, S. (1993) *Postmodern education : politics, culture and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota.

Grauberg, E. (1991). *Hariduse kavandamise kultuur-filosoofilistest lähtealustest*. Tallinn: Eesti Õppekirjanduse Keskus

Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

HaS, 2016 = *Eesti Vabariigi haridusseadus*. (2016). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/968165?leiaKehativ>.

Haydon, G. (2009). Väärtuskasvatus: õpetajad kui väärtuste edastajad? M. Põder, M. Sutrop, & P. Valk (Koost). *Väärtused, iseloom ja kool: väärtuskasvatuse lugemik* (lk 25–44). Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.

Hunt, P. (2014). *Õpetajakoolituse üliõpilaste uskumused õpetaja rolli kohta. Publitseerimata magistritöö*. Külastatud aadressil  
[http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/41781/hunt\\_pihel.pdf](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/41781/hunt_pihel.pdf).

IEP, 2017 = *Internet Encyclopedia of Philosophy*. Külastatud aadressil  
<http://www.iep.utm.edu/epistemo>.

Illich, Ivan. (1970). *Deschooling Society*. Külastatud aadressil  
[http://www.davidtinapple.com/illich/1970\\_deschooling.html](http://www.davidtinapple.com/illich/1970_deschooling.html).

*Innovating to learn, learning to innovate*. (2008). Paris: OECD Publishing. Külastatud aadressil  
<https://www.oecd.org/edu/ceri/41656508.pdf>.

Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90.

Kant, I. (1990). Kostmine küsimusele: Mis on valgustus?. *Akadeemia*, 4, 801–811.

Karm, M., & Remmik, M. (2013). Algajate õppejõudude õpetamisarusaamad fotointervjuude põhjal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1 (1), 124–155.

Koenig, A. M. (2014). Evidence for the Social Role Theory of Stereotype Content: Observations of Groups' Roles Shape Stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(3), 371–392.

Kraavi, J. (2005). *Postmodernismi teooria ja postmodernistlik kultuur*. Viljandi: Viljandi kultuuriakadeemia.

Kristeva, J. (1982). *Powers of Horror: An Essay on Abjection*. New York: Columbia University Press.

- Krull, E., & Koni, I. (2013). Nihked õpetajakoolituse üliõpilaste kujutlustes õppimisest ja õpetamisest pedagoogilise psühholoogia kursuse õppimisel. E. Krull, Ä. Leijen, M. Lepik, J. Mikk, L. Talts, & T. Õun (Toim), *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine* (lk 169–185). Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kukemelk, H. & Ginter, J. (2016). Estonia: School Leadership in Estonia 2001–2013. In H. Ärlestig, C. Day, & O. Johansson (Eds.), *A Decade of Research on School Principals. Cases from 24 Countries*. (pp. 125–136). Springer.
- Käis, J. (2004). Uue kooli sihid ja teed. F. Eisen (Koost), *Kooliraamat* (84–99). Tartu: Ilmamaa.
- Ladd, H. F. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of policyrelevant outcomes? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235-261.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Lepajõe, M. (2015). Miks haridus on püha?. *Akadeemia*, 9, 1539–1560.
- Lepik, M., Elvisto, T., Oder, T., & Talts, L. (2013). Õpetajate üldpedagoogiliste uskumuste struktuur ja tüüprofiilid. E. Krull, Ä. Leijen, M. Lepik, J. Mikk, L. Talts, & T. Õun. (Toim), *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine* (lk 248–273). Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Loogma, K. (2014). Professionalism. Õpetajakutse kui professioon? E. Krull, Ä. Leijen, M. Lepik, J. Mikk, L. Talts, & T. Õun. (Toim), *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine* (lk 235–247). Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Löfström, E., Anspal, A., Hannula M. S & Poom-Valickis, K. (2010). Metaphors About „The Teacher“: Gendered, Discipline-Specific and Persistent?. J. Mikk, M. Veisson, & P. Luik (Toim), *Teacher's Personality and Professionalism* (pp. 105–121). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Löfström, E., & Poom-Valickis, K. (2013). Beliefs about teaching: Persistent or malleable? A longitudinal study of prospective student teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 35, 104–113.

- Lyotard, J.-F. (2000) Vastus küsimusele: Mis on postmodernsus? *Akadeemia*, 7, 1419–1430.
- Lyotard, J.-F. (2014). *Postmodernsusest lastele*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Marshall, M. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, vol. 13, 6. 522–525.  
<http://fampra.oxfordjournals.org/content/13/6/522.full.pdf>
- Montessori, M. (2014). *The Montessori Method*. London: Transaction Publishers
- Moshman, D. (2009). The Development of Rationality. In Siegel, E. (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (pp. 145–161). New York: Oxford University Press.
- Ott, M. (2015). *Filosoofilised esseed. Väekirjad II*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Ozmon, H. A. (2012). *Philosophical Foundations of Education* (9th ed.). New Jersey: Pearson.
- Pedaste, M., Tamm, A., Leijen, Ä., Barkalaja, A., Tiidelepp, M., Jürimäe, M., Lamesoo, K., Ader, A., Peitel, T., Juur, M. & Pärt, M. (2017). *Nüüdisaegne õpikäsitus. Tartu Ülikooli vaade*.  
 Külastatud aadressil [www.lingid.ee/opikasisitus](http://www.lingid.ee/opikasisitus).
- Phillips, D. C. (2009). Empirical Educational Research: Charting Philosophical Disagreements in an Undisciplined Field. In H. Siegel (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (pp. 381–406). New York: Oxford University Press.
- Pilli, E., Sammul, M., Post, P., Aasjõe, Ü., Kruusamäe, K. (2013). Eesti kõrgkoolide esmakursuslaste õpi- ja teadmuskäsitus. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1, 156–191. Külastatud aadressil <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2013.1.08>.
- Platon. (2003). Phaidon. *Teosed I* (lk 47–148). Tartu: Ilmamaa.
- Platon. (2016). *The Dialogues of Plato (The Republic, Timaeus, Criticas)*. Külastatud aadressil <http://oll.libertyfund.org/titles/767>.
- Poom-Valickis, K., & Oder, T. (2013). Õpetajate metafoorides peegelduv arusaam oma rollist. E. Krull, Ä. Leijen, M. Lepik, J. Mikk, L. Talts, & T. Õun (Toim), *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine* (lk 274–304). Eesti Ülikoolide Kirjastus.

*Põhikooli riiklik õppekava*. (2014). Külastatud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>.

Põld, P. (2006). Missuguste raskustega tuleb eesti kooli loomisel võidelda. T. Teder (Koost),

*Lastest tuntakse meid* (287–296). Tartu: Ilmamaa.

Reva, E., Karm, M., Lepp, L., & Remmik, M. (2014). Praktikute-õppejõudude

õpetamisarusaamad rakenduskõrgkoolis. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2 (2), 116–147.

Robertson, E. (2009). The Epistemic Aims of Education. In E. Siegel, (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (pp. 11–34). New York: Oxford University Press.

Rorty, R. (1998). *Truth and Progress: Philosophical Papers III*. Cambridge: Cambridge University Press.

SEP, 2017 = *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (2017). Külastatud aadressil

<https://plato.stanford.edu/entries/knowledge-analysis>.

Siegel, H. (2009). Introduction: Philosophy of Education and Philosophy. In E. Siegel, (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (pp. 11–34). New York: Oxford University Press.

Simons, P. R. J., Van der Linden, J., & Duffy, T. (2000) *New Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Skinner, B. F. (1976). *Beyond Freedom and Dignity*. Middlesex. Pelican Books.

Taba, H. (2015). Kasvatuse dünaamika. *Kasvatus ja teadus* (lk 91–30). Tartu: Ilmamaa.

Tilk, M. (2003). *Kasvatus eri kultuurides I*. Tallinn.

Tilk, M. (2004). *Kasvatus eri kultuurides II*. Tallinn.

Tirol, T. (2009a). Eksistentsialism. E. Annus (Toim), 20. *sajandi mõttevoolud* (311–317).

Tallinn–Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.



Tirol, T. (2009b). Jean-Paul Sartre. E. Annus (Toim), 20. *sajandi mõttevoolud* (333–361).  
Tallinn–Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.

*Uus Testament ja psalmid ehk Vana Testamendi laulud.* (1990). Tallinn: EELK konsistoorium.

*Õpetaja, tase 7. Kutsestandard.* (2013) Külastatud aadressil

<http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10494558/pdf/opetaja-tase-7.5.et.pdf>.

Waks, L. (Ed.). (2014). *Leaders in Philosophy of Education*. Sense Publishers.

## **Lisa 1. Intervjuukava**

### **1. Sissejuhatuseks**

1.1. Tutvustan uurimuse eesmärgi ja intervjuu protseduuri.

1.1.1. Mida uurin?

1.1.2. Miks uurin?

1.2. Sõlmin kokkuleppe salvestamiseks.

### **2. Taustast**

2.1. Palun jutustage, kuidas teist sai koolijuht.

2.1.1. Kirjeldage, miks te otsustasite koolijuhiks saada.

2.1.2. Missugused sündmused, kogemused teid mõjutasid?

2.2. Kui kaua olete koolijuhina töötanud?

2.3. Mis on teie arvates koolijuhiga kõige tähtsamad tööülesanded?

### **3. Hariduse eesmärgid**

3.1. Mis on teie arvates hariduse peamiseks eesmärgiks?

3.1.1. Palun selgitage, mil määral teie arvates Eesti haridussüsteem seda eesmärki / neid eesmärgi täidab.

3.1.2. Tooge konkreetseid näiteid, milles ollakse edukad.

3.1.3. Tooge konkreetseid näiteid, milles ei olda edukad.

3.2. Palun selgitage, mil määral teie kool neid eesmärgi täidab.

3.2.1. Tooge konkreetseid näiteid.

3.3. Missugused hariduspoliitilised otsused on teie arvates eesmärkide täitmist mõjutanud?

3.3.1. Täpsustage, missugused otsused on toetanud ja kuidas.

3.3.2. Täpsustage, missugused otsused on takistanud ja kuidas.

3.4. Mida teie arvates teie kooli õpetajad hariduse eesmärgiks peavad?

3.5. Mida teie arvates teie kooli õpilased hariduse eesmärgiks peavad?

### **4. Õpiprotsessist**

4.1. Kirjeldage, kuidas inimene teie arvates kõige paremini õpib.

4.1.1. Missugune õppemetoodika on kõige kasulikum?

4.1.2. Missuguste tegevuste kaudu õppija kõige paremini teadmisi omandab?

4.2. Mis takistab teie arvates Eesti koolil parimate õpipraktikate rakendamist?

4.2.1. Mille poolest takistab parimate praktikate rakendamist õppekava?

4.2.2. Mille poolest takistab parimate praktikate rakendamist õpetajate koolitus/täiendkoolitus?

4.2.3. Mille poolest takistab parimate praktikate rakendamist hindamissüsteem?

4.3. Mida saate koolijuhina parimate praktikate toetamiseks teha?

4.3.1. Tooge konkreetseid näiteid, mida olete teinud.

### **5. Õpetaja rollist**

5.1. Kirjeldage, missugune on väga hea õpetaja.

5.1.1. Missugused on hea õpetaja oskused?

5.1.2. Missugused on hea õpetaja teadmised?

- 5.1.3. Missugused on hea õpetaja hoiakud?
- 5.1.4. Missugused on hea õpetaja väärtushinnangud?
- 5.2. Mis on teie arvates õpetaja tähtsaimad tööülesanded?
- 5.3. Mida teeb õpetaja ühes väga heas tunnis?
- 5.4. Mil määral sõltub õpetaja roll õppeainest või vanuseastmest?
- 5.5. Mil määral sõltub õpetaja roll kultuurikontekstist?
- 5.6. Kuivõrd on õpetaja roll teie arvates viimastel aastakümnetel muutunud?
  - 5.6.1. Tooge konkreetseid näiteid.
  - 5.6.2. Mille poolest on teie arvates tehnoloogia areng õpetaja rolli mõjutanud?
- 5.7. Missugused muutused ootavad teie arvates õpetaja rolli ees?

## **6. Nüüdisaegsest/muutuvast õpikäsitusest**

- 6.1. Mis on teie jaoks muutuva õpikäsituse või nüüdisaegse õpikäsituse tuum?
- 6.2. Kui oluline või ebaoluline on nüüdisaegne/muutuv õpikäsitus teie jaoks?
- 6.3. Palun kirjeldage enda kui koolijuhi rolli nende muutuste keskel.

## **7. Lõpetuseks**

- 7.1. Mida tahaksite käsitletud teemade kohta veel rääkida?
- 7.2. Tuletan meelde, et kogutud andmeid kasutatakse ainult käesolevas uurimistöös ja konfidentsiaalselt.
- 7.3. Kas ja kuidas oleksite valmis transkriptsiooni üle lugema ning kommenteerima?

## Lisa 2. Väljavõte uurijapäevikust

---

25.01.17, kolmanda intervjuu järel

---

*Mõtted intervjuu järel: ära lase alguses väga pikalt jutustama jääda. Juba teine intervjuu järjest kulub tausta rääkimisele liiga palju aega ja seetõttu venib intervjuu pikaks. Sekku julgelt. Väga tahaks kuidagi arvesse võtta seda, kuidas näen koolijuhte kolleegidega suhtlemas. Tuleb olla tähelepanelik, et mitte isiklikke sümpaatioid analüüsides arvesse võtta. Kuigi neid ei saa nagunii eirata. Siiski ei tohiks minu arvates intervjuusid kohe transkribeerida ja analüüsida, kuna emotsioonid on laes.*

*Märkas in, et on suur vahe, kas uuritav teab mu tausta või mitte. Kui teatakse, on kohe suur huvi uurida, mida meie teeme. Natuke skeptilised ollakse ka. Huvitav, kui palju erinevad vastused mulle kui koolijuhile, kolleegidele või näiteks üliõpilastele?*

*Järgmiseks intervjuuks: 1) liigu kiiremini esimese ploki juurde, 2) pane mikrofoni lähemale, et automaatne transkriptsioon töötaks paremini, 3) pane telefon lennurežiimile, 4) korruta veel rohkem, et kõik vastused on õiged, 4) mõtle läbi, mida nende töö tulemustega ikkagi peale hakata.*

---

### Lisa 3. Deduktiivse andmetöötuse näide

Peakategooria	Alakategooria	Määratlus	Näide	Kodeerimisreegel
Idealism	Tõde iseeneses	Hariduse eesmärgiks on püüelda täielikult tunnetamatu absoluutse tõe poole.	<i>Oluline on liikuda selle suunas, mis on õige, ikka püüda seda kõige tähtsamat näha /.../</i>	Kirjeldatakse tõde või tõe poole püüdlemist kui hariduse eesmärki. Kirjelduses sisaldub väide, et tõde iseenesest on oluline.
	Teadmised iseeneses	Hariduse eesmärgiks on püüelda täielikult tunnetamatute absoluutsete teadmiste poole.	<i>Tarkus on ikka kõige tähtsam, ei pea alati mingid muud kasu otsima.</i>	Kirjeldatakse teadmisi või teadmiste poole püüdlemist kui hariduse eesmärki. Kirjelduses sisaldub väide, et teadmised iseenesest on väärtus.
	Isiksuse kujundamine tõeni jõudmiseks	Hariduse eesmärgiks on arendada isiksust, et ta oleks võimeline ja sooviks tõe poole püüelda.	<i>Kool peab inimest selleks ette valmistama, et ta siis hiljem ise oskaks jumala poole püüelda, maailmast aru saada /.../</i>	Hariduse eesmärgina kirjeldatakse tõde või teadmisi, kuid sellele eelneva eesmärgina isiksuse kujundamist tõe/teadmiste poole liikumiseks.
Realism	Materia tundmaõppimine	Hariduse eesmärgiks on õppida tundma materiaalset maailma, sealhulgas loodust.	<i>Esiteks on on vaja aru saada, mis see maakera on selline, kus me elame. Teiseks pole inimene looduses üksi /.../</i>	Kirjelduses sisaldub rõhutus, et looduse või materia tundmine on oluline iseeneses või vajalik absoluutse tõe mõistmiseks.
	Oskused täisväärtuslikuks eluks	Hariduse eesmärgiks on õppida oskusi, mis aitavad elus rahuldust pakkuvalt toime tulla.	<i>Haridus peab aitama inimesel õnnelikuks saada /.../ et inimene oskaks nii elada.</i>	Kirjelduses sõnastatakse, et hariduse eesmärk on õppida oskusi, mis viivad õnneliku eluni.
Pragmatism	Sihid kasvavad vajadusest	Hariduse eesmärk sõltub konkreetsest situatsioonist või kontekstist.	<i>Ega üht konkreetset eesmärki polegi, see sõltub ikka sellest, mis või kus haridust antakse.</i>	Kirjelduses sisaldub väide, et konkreetset eesmärki ei saa ilma konteksti või vajaduse kirjelduseta olla.
	Kogemuse kogumine	Hariduse eesmärgiks on saada kogemusi.	<i>Laps peab koolis hästi palju kogema, et siis see kogemus oleks hiljem nagu pagasiks.</i>	Kirjeldatakse, et kogemus iseeneses on oluline või täisväärtuslikuks eluks vajalik.
	Tööturule suunatus	Hariduse eesmärk on inimest tööturuks või mingiks ametiks ette valmistada.	<i>... et igaüks peab lõpuks mingi töö või ameti leidma ja selleks peab koolist teadmised saama.</i>	Hariduse eesmärgina kirjeldatakse tööks, ametiks, tööturul konkurentsiks valmistumist.

## Lisa 4. Induktiivse andmetöötuse näide

Näide tähenduslikust üksusest	Kood	Kategooria
<i>/.../ ükskõik kui tark oled, siis kõik muutub nii kiiresti, et pead ikka ennast täiendama ja koolitama.</i>	Õpetajate enesetäiendamine	Pidev otsimine/õppimine
<i>/.../ me otsiksime uusi meetodeid, võimalusi, et need lapsed oleksid võimalikult hästi ette valmistatud.</i>	Katsetamine	
<i>/.../ parim näitaja ongi selles, et vaata, kes, kui palju tunnis tegutseb aktiivselt, kas õpetaja või õpilane.</i>	Õppija aktiivsus	Õppijakesksus
<i>Siis ei saa enam üksi ainult teha, nagu ka tööelus on vaja üha rohkem aru saada, miks keegi teine nii või naa käitub ja see mõjutab ümbritsevat. Seda peab harjutama, mitte et kirjutad kaksteist aastat üksi kirjandeid ja siis hakkad koostööd tegema.</i>	Rühmatöö meetodid	
<i>Seda ei saa eirata, et kõigil või peaaegu kõigil on entsüklopeediad taskus ja seda saab nüüd siis õppida ära kasutama.</i>	Õpilane otsib infot	
<i>Igaüks tuleb klassi oma kogemusega, mingi pagas, mida siis teistega jagada.</i>	Üksteiselt õppimine	Õpetaja-õpilase partnerlus
<i>Õpetaja peab tänapäeval autoriteedi välja teenima, eks.</i>	Võimusuhte muutus	
<i>/.../ küsida õpilase käest, mida nemad siin teada tahavad.</i>	Õpilaste huvidega arvestamine	Õpimotivatsioon
<i>No siin ongi see, et haridus peab olema huvitav ja päriseluga seotud.</i>	Õpitava seos eluga	
<i>Kõiki neid võimalusi, mitte ainult digi, eks, kõiki saab ju panna enda heaks tööle, et oleks vaheldust ja.</i>	Mitmekesine metoodika	

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Indrek Lillemägi (23.01.1989)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Eesti koolijuhtide haridusfilosoofilistest seisukohtadest“, mille juhendaja on professor Äli Leijen.
  - 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
  - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 22. mail 2017